

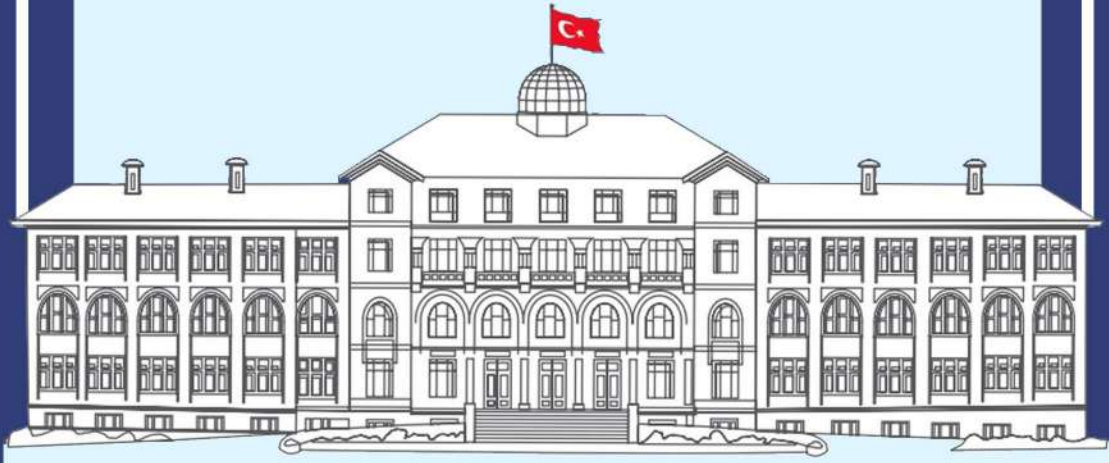


TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2023 CİLT/VOLUME: 21 SAYI/ISSUE: 3



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2023

Cilt: 21

Sayı: 3

e-ISSN: 2459-1912

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

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR (Emekli)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Gürcü KOÇ
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

Teknik Redaktör

Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK

Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Dr. Ömer ÇELİK
Arş. Gör. Elif DEMİR
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Funda KURT KESKİN

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson)
TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

Akademik Danışma Kurulu

Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Eyüp ARTVİNLİ	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Petek AŞKAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül ATAMAN	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride BACANLI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Gülsün BASKAN	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Necati CEMALOĞLU	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel ÇALIK	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan DEMİR	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan DEMİREL	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman DOĞAN	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayip DUMAN	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule ERÇETİN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma GÖK	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat GÜÇLÜ	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nurdan KALAYCI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize KESER	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Hünkar KORKMAZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Dinçay KÖKSAL	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar ÖZBAY	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel ŞAHİN	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet ŞİŞMAN	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer VOLTAN ACAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Halil İbrahim YALIN	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu YAZGAN İNANÇ	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Binnur YEŞİLYAPRAK	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip YÜKSEL	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Ahmet IŞIK, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali GÖÇER, Erciyes Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayten Pınar BAL, Çukurova Üniversitesi
- Prof. Dr. Bahri AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Cengiz ÇİNAR, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi
- Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Gökhan ACAR, Uşak Üniversitesi
- Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Halil IŞIK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Prof. Dr. Hüseyin ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. İsmail GELEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet TURAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
- Prof. Dr. Melek ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Nazife Burcu TAKIL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nilay BÜMEN, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar ÇAVAŞ, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sare ŞENGÜL, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevda ASLAN, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Soner DOĞAN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ali TÜRKDOĞAN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Arslan BAYRAM, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin SEYMEN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe YOLCU, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Aytaç PEKMEZCİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir ÇAR, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu DURMAZ, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu KALKANOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esra BENLİ ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER, Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan BAŞ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. H. Şenay ŞEN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İbrahim YILDIRIM, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ERCAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Hanefi CALP, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Nazan Sezen YÜKSEL, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Önder ŞENSOY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ, Ankara Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan YILMAZ, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan DÜZGÜN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sevil FİLİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim SEVGİ, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin Murat DEMİR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep ARKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Zeynep ŞEN, Balıkesir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Berna AYGÜN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bülent ALAN, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan ÇİTİL AKYOL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Engin DEMİR, Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esmehan ÖZER, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gamze KAPLAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇIRALI SARICA, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Leyla AYVERDİ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Sami KOYUNCU, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Müge AYGÜN, Giresun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Onur ERDOĞAN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye IŞIK AYDIN, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep AKKURT DENİZLİ, Ankara Üniversitesi

Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi

Dr. Meryem Melike GÜNGENCİ, Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Dijital Yetkinlik Kavramına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri 1153-1176
Fatih Pala

Araştırma Makalesi

Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarının Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 1177-1203
Ender Kazak, Sema Kocamanoğlu

Derleme Makalesi

Türkiye’de Matematik Okuryazarlığı Üzerine Yapılmış Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi 1204-1225
Meltem Coşkun Şimşek, Beytullah Ömer Dumlu, Necla Turanlı

Araştırma Makalesi

8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Söylemsel Açıdan İncelenmesi 1226-1256
Ferdağ Çulhan, Emine Gaye Çontay

Araştırma Makalesi

Sınıfa Girmeden Öğretmenliği Deneyimlemek: Özel Eğitim Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretim Elemanları Neler Söylüyor? 1257-1287
Betül Yılmaz Atman, Nilüfer Altun, Ayşe Nur Elçi, Banu Karaahmetoğlu

Araştırma Makalesi

“Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerindeki Etkisi 1288-1314
Esra Yalçıntaş, Hülya Kartal, Ceyda Turhan

Araştırma Makalesi

Okullarda Lider Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Mesleki Haz ve İş Doyumlarında Destek Algısının Rolü 1315-1337
Onur Erdoğan

Araştırma Makalesi

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygısına İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma 1338-1359

Aygül Şahin Toptaş

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1360-1383

Yalçın Dilekli, Şenol Orakcı, Burak Ayçiçek

Araştırma Makalesi

Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğrencilerinin Okula Uyumları ve Pragmatik Dil Becerileri 1384-1403

Elif Emine Tiryaki, Veysel Aksoy

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki . 1404-1426

Serap Tüfekçi Aslım, Gülçin Kezban Saraçoğlu

Araştırma Makalesi

Yerleşik, Mevsimlik Tarım İşçisi ve Geçici Koruma Statüsündeki Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları 1427-1452

Merve Atahan, Sibel Saraçoğlu

Derleme Makalesi

Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörleri Ele Alan Çalışmalara Genel Bir Bakış: Bir Meta Sentez Çalışması 1453-1472

Elif Akan, A. Halim Ulaş

Araştırma Makalesi

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişim ve Meslek Kanunu'na İlişkin Görüşleri 1473-1498

Sibel Güven, Başar Barlas

Araştırma Makalesi

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 1499-1513

Volkan Sural

Araştırma Makalesi

Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Okul İmajı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1514-1539

Rukiye Kesti, Esra Töre

Araştırma Makalesi

Kimya Sorularının Cevaplanmasında Yapay Zekâ Tabanlı Sohbet Robotlarının Performansının İncelenmesi 1540-1561

Ayşe Yalçın Çelik, Özgür K.Çoban

Araştırma Makalesi

Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Ders Planı Önerisi: Kitle İletişiminde Arapça Dersi Örneği 1562-1579

Meryem Melike Güngenci

Araştırma Makalesi

Etkinliklerle Çarpanlar ve Katlar Kavramlarının Öğretimine Bazı Öğrenci Özelliklerinin Etkisi 1580-1604

Şüheda Tuğçe Duman, Hasan Es

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere Yönelik Nitel Bir Çözümleme 1605-1637

Erdal Meriç, Mustafa Erdem

Araştırma Makalesi

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi 1638-1659

Zeynep Özaydın, Rümeyya Cevahir Bolat, Dilek Sezgin Memnun

Derleme Makalesi

Psikolojik Yardım Hizmetlerindeki Mobil Uygulamalarla İlgili Bir İnceleme 1660-1689

Fedai Kabadayı, Mehmet Güven

Araştırma Makalesi

Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Sınıf Ortamlarının Rolü 1690-1709

Soner Garip, Bilal Ferhat Karadağ

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Web3 Teknolojileri Farkındalığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 1710-1740

Ahmet Çelik, Mutlu Tahsin Üstündağ, Onur Ceran, Mevlüt Uysal, Mustafa Tanrıverdi, Zafer Ayaz

Araştırma Makalesi

Modern Arapçadaki Deyimlerin Yapısal ve Semantik Olarak İncelenmesi ve Öğretimi 1741-1766

Emine Demirkazık, Musa Yıldız

Derleme Makalesi

Bir Mesleki Gelişim Modeli Olarak Bireysel Araştırma: Kavramsal Bir Analiz 1767-1806

Ahmet Saban

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Fizik Dersi 2018 Yılı Öğretim Programına Göre Hazırlanan 9. Sınıf Fizik Ders Kitabında Kullanılan Modellerin İncelenmesi 1807-1831

Nurgül Maden, Hasan Şahin Kızılcık

Araştırma Makalesi

İstihdamda Bulunan Nüfusun Eğitim Düzeyi ile Ülke Verimliliği Arasındaki İlişki: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi 1832-1856

Kadir Sain

Araştırma Makalesi

Adams'ın Eşitlik Kuramı Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Kullandıkları Stratejiler 1857-1882

Fatma Nur Hasdemir, Elif Aydoğdu

Araştırma Makalesi

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1883-1902

Elif Ünal, Ekrem Levent İlhan

Araştırma Makalesi

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" Romanının Eleştirel Pedagojinin Bazı Kavramları Açısından Çözümlemesi 1903-1932

Hilal Çalmaşur, Ayhan Ural

Araştırma Makalesi

Eğitsel Oyunlarda Akış Deneyimi Ölçeği Geliştirme Çalışması 1933-1951
Zeynep Cömert, Yavuz Samur

Araştırma Makalesi

İlkokul Birinci Sınıfta Okuma Yazmaya Hazırlık Dönemi Uygulamalarının Nitel Bir Analizi
..... 1952-1974
Pelin Aktaş Usta, Ali E. Şahin

Araştırma Makalesi

7. Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayılarda Toplama İşlemini Modelleyebilme Başarılarının ve
Görüşlerinin İncelenmesi 1975-2003
Burcu Demir, Birol Tekin

Araştırma Makalesi


Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 2004-2035
Ayfer İlyas, Fatma Sapmaz

Dijital Yetkinlik Kavramına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Opinions of Social Studies Teachers on the Concept of Digital Competence

Fatih Pala

Yazar Bilgileri

Fatih Pala 
Dr., Oltu Bilim ve Sanat
Merkezi,
e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com

ÖZ

Güncel öğretim programları ile kendinden daha fazla söz ettiren dijital yetkinlik kavramı Covid-19 pandemisinden sonra da eğitimde daha çok işlevselliği kazanmıştır. Bu süreçte ülkemizde uygulanmaya başlayan uzaktan eğitim uygulamaları ile dijital ve teknolojik alt yapıların eksikliği eğitimde görülmeye başlamıştır. Dijitalleşmenin ön plana çıktığı bu dönemde öğretmenlerin süreçten etkilenmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu durum göz önünde bulundurularak dijital yetkinlik bağlamında öğretmen görüşlerinin alınması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde dijital yetkinlik kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan durum çalışması deseni tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum iline bağlı bir ilçede görev yapan 14 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi için MAXQDA 20 analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada, okulların teknolojik ve internet alt yapısı olarak sınırlı olduğu, okulların teknolojik materyalleri temin konusunda problemler yaşadığı, ders kitaplarında dijital yetkinlik kavramının yansıtılmasına ilişkin yeterli düzeyde bilgilerin olmadığı, öğrenci dijital yetkinliklerinin yeterli olmadığı ve öğrencilerin sosyal medya kullanımının dijital yetkinlikten uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Sosyal bilgiler eğitimi
Dijital yetkinlik
Teknoloji
Öğretim programı

Keywords

Social studies education
Digital competence
Technology
Curriculum

Makale Geçmişi

Geliş: 01.03.2023
Düzeltilme: 20.07.2023
Kabul: 17.08.2023

ABSTRACT

The concept of digital competence, which is more popular with current curricula, has gained more functionality in education after the Covid-19 pandemic. In this process, the lack of digital and technological infrastructures started to be seen in the education with the distance education applications that started to be implemented in our country. In this period when digitalization came to the fore, it was inevitable for teachers to be affected by the process. Considering this situation, taking the views of the teachers in the context of digital competence reveals the importance of the research. In the research, it is aimed to reveal the views of social studies teachers on the concept of digital competence in social studies education. The research was designed in the case study pattern, one of the qualitative research method designs. The study group of the research consisted of 14 social studies teachers working in a district of Erzurum province. The data of the research was collected with a semi-structured interview form. The data of the research were analyzed with content analysis. The MAXQDA 20 analysis program was used for the content analysis method. In the research, it was concluded that schools had limited technological and internet infrastructure, they had problems in obtaining technological materials, there was not enough information about reflecting the concept of digital competence in textbooks, students' digital competencies were not sufficient, and students' use of social media was far from digital competence.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Pala, F. (2023). Dijital yetkinlik kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *TEBD*, 21(3), 1153-1176. <https://doi.org/10.37217/tebd.1258640>

Giriş

Çağımız becerilerinin daha ileriye gidebilmesi için dinamik yapı içinde olması gerekir. Bu becerilerin daha dinamik bir şekilde ileriye gidebilmesi için yeterli bilgiye sahip olunması ve bu bilginin doğru bir şekilde kullanılması gerekir. Günümüzde doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi doğru bir şekilde kullanma tartışma konusu olmuştur (Gillen vd., 2018). Günümüzde bilgiyi doğru bir şekilde kullanmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Bilgiye ulaştığımız kaynakların doğru ve güvenilir olması elde ettiğimiz bilgilerin yorumlanarak daha işlevsel hâle getirip gündelik hayatımıza transfer edilmesi açısından önem kazanmıştır (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman ve Gebhardt, 2014). Kullanışlı olmayan ve günlük hayata transfer edilemeyen bilgilerin etkili olması söz konusu değildir. Çağımızda, bilginin etkili olabilmesi için teknolojiyle yoğrulması gerekir. Teknolojiye hâkim olarak bilginin güvenilir ve işlevselliği arttırılabilir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yüzyılda, insanlar bilgiye ulaşmada internet, bilgisayar ve mobil cihazları kullanmaktadırlar. Son zamanlarda dünyada internet kullanıcı sayısı artmaktadır (Kuula, Kuusisto ve Seisto, 2014). Günümüzde yaklaşık olarak 4.54 milyara yakın insan internet kullanmaktadır. Ayrıca dünya çapında 3.80 milyara yakın insan sosyal medya, 5.19 milyardan fazla insan ise cep telefonu kullanmaktadır. Kişi başına düşen günlük ortalama internet kullanım süresi 6 saatten fazladır. Bu verilere bakıldığında 2025 yılından sonra dünyada 8 milyardan fazla insan internet kullanımına sahip olması tahmin edilmekte ve bu sayının yıldan yıla artması beklenmektedir (Fundalina, 2020; Schmidt ve Cohen, 2013).

Dünya genelinde sivil toplum kuruluşları, çağımız bireylerin sahip olması gereken becerileri kendi ölçütlerini dikkate alarak belirlemişlerdir. Sivil toplum kuruluşları bireylerin çağın gerekli kıldığı becerileri etkili bir şekilde kullanarak teknolojiye ayak uydurulacağını belirtmişlerdir (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Uluslararası sivil toplum kuruluşları “Avrupa Birliği, ATCS, OECD” 21. yüzyıl becerileri olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve teknolojiyi kullanma gibi üst düzey becerileri ölçüt almıştır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bilim ve teknolojideki gelişmelerden eğitimdeki gelişmeler de etkilenmiştir. Eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulan araçlar ve sınıf ortamları teknolojinin gelişmesiyle birlikte çeşitlenmiştir. Günümüzde azda olsa bazı sınıf ortamları sanal ve dijital ortamlara taşınmıştır (Şirin, 2016). Borich (2017), iyi planlanmayan bir öğretimi teknolojik araçların iyileştiremeyeceğini ifade etmektedir. Endüstri 4.0 sürecine uyum sağlamak amacıyla eğitimciler dijital yetkinlik kazandırılması ve bu yetkinliklere sahip işgücününün sanayi ile buluşturulması hedeflenmektedir (Doğru ve Meçik, 2018). Bütün bu gelişmeler dikkate alındığında bilgiyi yorumlayabilmenin, etkili ve etkin kullanabilmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Kazu ve Erten, 2014).

2010 yılından itibaren uygulanan FATİH projesinin hedefi teknolojiyi eğitime aktararak günümüz yeniliklerini takip eden öğrenciler yetiştirmektir. Proje bağlamında ana sınıftan başlayarak bütün eğitim kademelerinde öğrencileri teknoloji ile buluşturmak hedeflenmiştir. Bu hedefler

doğrultusunda bilişim teknolojilerine dönük içerikler üreten eğitimciler yetiştirmek için hizmet içi eğitimler uygulamaya konulmuştur (Arslan ve Kuzu, 2019; Bahçeci ve Efe, 2018; Eryılmaz ve Uluyol, 2015). FATİH projesini destekleme bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tasarlanmıştır. EBA projesinin okullardaki etkililiği gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle 2020 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınından sonra ülkemizde okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kurumlarında etkili olan uzaktan eğitim sürecinde EBA projesinden faydalanılmıştır. EBA'nın etkili kullanılması beraberinde EBA TV'nin oluşmasına etki etmiş ve eğitimler televizyon üzerinden yapılmaya başlanmıştır. Eğitimde çeşitli projelerle çağımız ihtiyaçlarına cevap vermede önemli adımlar atılmıştır. Fakat kültürü geliştirmeye katkı sağlayan, eleştiren, doğru bilgiye ulaşma yollarını bilen, medya okuryazarı olmuş ve bu durumu yaratıcısına dönüştüren bireyler yetiştirmek kolay olmamaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Can, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020).

Dijital çağ olarak bilinen bu çağda, öğretme ve öğrenme farklı bir boyut kazanmıştır. Teknoloji ile gözlerini dünyaya açan ve bunu hayatın her alanda kullanan 21. yüzyıl bireyleri dijital yerliler olarak bilinmektedir. 21. yüzyılda çocuklarının etrafı bilişim teknolojileri ile çevrilmiştir. Bilişim teknolojileri sayesinde dijital yerliler dünyadaki olup biteni kolayca öğrenmekte ve bu duruma uyum sağlamaktadır (Carrier, Cheever, Rosen, Benitez ve Chang, 2009). Bilişim teknolojileri ile etrafı çevrili olan çocuklar sınırsız bilgi içerisinden doğru bilgiye nasıl ulaşacağına yollarını da bilmesi gerekir. Bu bağlamda dijital göçmen olarak bilinen eğitimciler, öğrencilerle sağlıklı bir şekilde etkileşim içine girmelidir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Öğrenciler yaşamlarında kullandığı teknolojiyi amaç değil araç olarak kullanmayı öğrendiği zaman eğitimciler de teknoloji çağında dersleri etkileşimli içeriklerle zenginleştirerek eğitimi daha verimli hale getirmiş olacaktır (Arabacı ve Polat, 2013). Dijital yerlilerin çevresini saran bilişim teknolojilerinden dijital göçmen olan aile ve eğitimcileri soyutlamamak gerekir. Çünkü dijital yerlilerin teknolojiyi doğru algılayıp hayata uygulaması bilişim teknolojilerini iyi bilen ve çocuklarla paylaşan aile ve eğitimcilerden geçmektedir. Dijital göçmenler çeşitli seminerler ve programlar ile çağın gerektirdiği dijital yetkinliğe kavuşarak dijital yerlilerle sağlam bir iletişim kurabilir. Böylece dijital göçmenler dijital yerlilerin dijital yetkinlik kazanmalarına rehber olacaktır (Haier, Karama, Leyba ve Jung, 2009). Dijital çağdaki gelişmeler beraberinde hayat boyu öğrenmede etkisini göstermiştir. Başta Batı ülkeleri olmak üzere gelişmiş ülkeler hayat boyu öğrenmeye önem vermektedir. Hayat boyu öğrenme iş gücünün gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile ilişkili olarak Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur. Çerçevenin ana amacı; ilgili yeterlilikleri geliştirerek bir bütün içinde ele almaktır. Bu ana yetkinliklerden birisi de dijital yetkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital yetkinlik; yaşamın her alanında iletişim ve bilişim teknolojilerini öğrenip bu doğrultuda bilinçlilik kazanmaktadır. Dijital

yetkinlik, iletişim teknolojileri içinde doğru bilgiye erişmenin ve bu bilgiyi değerlendirmenin, saklanın, her bir sosyal ağla ilişki kurmanın beceri ile ilişkilidir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2019).

2018 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ulusal ve uluslararası düzeyde yeterlilikleri TYÇ temel alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin kullanabileceği yetkinlikler; “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olarak belirlenmiştir. Bu yetkinlikler, öğrencilerin hayat boyunca kullanabileceği şekilde belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Çalışmada, TYÇ yetkinliklerinden dijital yetkinlik kavramı üzerinde odaklanılmaktadır. Teknolojik beceriler içerisinde dijital yetkinlik kavramı yeni yeni karşımıza çıkmaktadır (Ilomäki, Paavola, Kantosalo ve Lakkala, 2016). Dijital yetkinlik; iletişim ve bilişim teknolojileri ile sunulan bilgilerin anlayıp bu bilgileri kullanmadır (Larraz ve Esteve, 2015). Dijital yetkinlik kavramındaki temel amaç; bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanmaktır. “Bu yetkinlikte, bilgiye ulaşım, üretim ve değerlendirme, sunum, sosyal ağlara katılım sağlanması temel becerileri ile desteklenmektedir.” (MEB, 2019).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bünyesinde yer alan dijital yetkinlik kavramı program içerisine doğru bir şekilde serildiğinde dijital yerli öğrenciler ile dijital göçmen eğitimciler arasındaki iletişim bağlarını olumlu yönde etkileyecek ve çağın gerektirdiği oluşumları yakından takip edip yorumlayan bireyler yetişecektir. Bu bağlamda çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilgiler ders kitapları ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin dijital yetkinlik durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; sosyal bilgiler eğitiminde dijital yetkinlik kavramına ilişkin öğretmen görüşleri nedir? Araştırmanın alt problemleri ise:

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde okuldaki teknolojik araçlar yeterli mi?
2. Sosyal bilgiler dersi dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde teknoloji açısından okulun fizikî alt yapısı uygun mu?
3. Sosyal bilgiler dersi dijital yetkinlik kavramının öğretilmesi bağlamında öğrencilerin okulda proje geliştirme durumları nasıldır?
4. Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’yla eski Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı arasında dijital yetkinlik açısından farklılıklar nelerdir?
5. Yapılandırmacı öğrenme kuramının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerde dijital yetkinlikleri geliştirme düzeyine katkıları nelerdir?

6. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital yetkinlikle ilgili kazanımları yansıtabilme durumu nasıldır?
7. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi gerektiren sosyal medya ile ilgili tutumu nasıldır?
8. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencide dijital yetkinlik düzeyini geliştirmeye etkisi nasıldır?
9. Millî Eğitim Bakanlığı'nun dijital yetkinlik bağlamında öğretmenlere vermiş olduğu seminer durumu nasıldır?
10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dijital teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital yetkinlik kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Durum çalışması deseni; araştırma sorularına nasıl ve neden soruları sorularak cevaplanan ve derinlemesine veri toplamaya çalışan bir araştırma deseni. Durum çalışması deseni, karmaşık bir durumu anlama çabası içindedir. Durum çalışmasındaki odak nokta; güncel konu, gerçek yaşamla ilişkili olarak bir durumu derinlemesine ele almaktır (Akar, 2016). Çalışmada, dijital yetkinlik kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine ele almak için bu model tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Erzurum ili Oltu sınırları içerisinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 14 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 1'i kadın 13'ü ise erkektir. Katılımcıların sayısının 14 olmasının sebebi çalışmaya dâhil olan okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu sayıda olmasıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde amaç ulaşılması kolay ve yakın bir durum seçilir. Bu durumda çalışma hızlı ve pratik bir şekilde yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin dijital yetkinlik kazanmasına yönelik değerlendirmelerine yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasından sonra dijital yetkinlikle ilgili soru havuzu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun çalışmaya uygunluğunu belirlemek için sosyal bilgiler alan eğitimi ve çalışma konusu ile ilgili araştırma

yapan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygunluğu ve anlaşılabilirliğini test etmek için pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap aramak için her bir sosyal bilgiler öğretmenlerine görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sorularında tutum kavramının yer alması (görüşme formunda 7. soru) tutum ölçeği uygulandığı anlamına gelmemektedir. Görüşmeler hem ses kayıt cihazı ile hem de not alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmede her bir öğretmen için ortalama yarım saat ayrılmıştır. Bu araştırma 10.06.2022 tarih ve 07 toplantı sayılı 2022/247 kararı ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından etik kurul izni alınarak yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen görüşme verilerinin analizi içerik analiz yöntemi ile yapılmıştır. İçerik analizinde belirli kurallara dayalı gerçekleştirilen kodlamalar yoluyla bir metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir bir teknik analize dayanmaktadır. Daha sonra bu veriler sınıflara ayrılır, alt ve üst sınıflandırmalar gerçekleştirilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İçerik analizi yöntemi için MAXQDA 20 analiz programı kullanılmıştır. MAXQDA 20 programının kullanılmasının sebebi analizlerin birbiri ile tutarlı olmasını sağlamaktır. MAXQDA 20 programına girilen kodlara göre analizler yapılmıştır. Yapılan analizleri desteklemek için sosyal bilgiler öğretmenlerinden alınan görüşler doğrudan aktarılmıştır. Çalışmada katılımcıların her birine kod verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiş ve analizler de bu doğrultuda yapılmıştır (Ö1, Ö2, Ö3...).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın yapısal geçerliğini sağlamak için katılımcı çeşitlenmesi yapılmıştır. Araştırmada veri toplanan katılımcıların sadece tek okuldaki değil; farklı okul, yaş grubu ve hizmet yılına sahip öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek bulguların ve analizlerin birbiriyle tutarlı olması sağlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmanın çalışma grubundan aynen alıntılar yoluyla elde edilen veriler bulgular bölümünde yer almıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla başka araştırmacıların verileri incelemesi ve doğrulaması sağlanmıştır (Creswell, 2013; Merriam, 2013).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından dijital yetkinlikleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir.

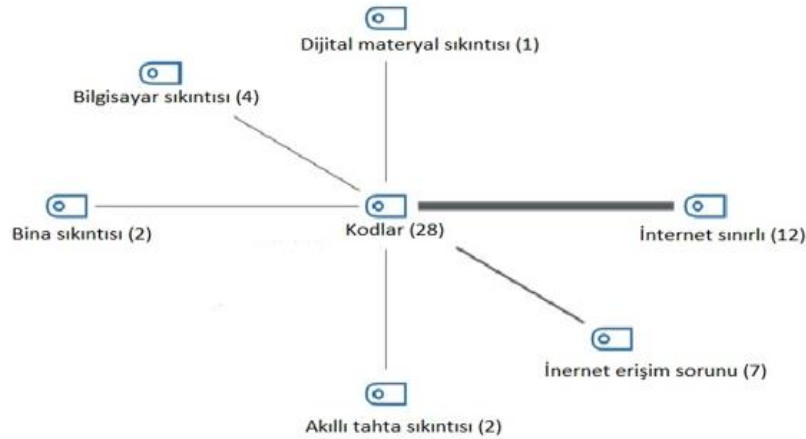


Şekil 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde okuldaki teknolojik araçlara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde okuldaki teknolojik araçlar yeterli mi?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu okulların çağımızın dijital ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise kısmen ihtiyaçları karşılayacak düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö13: “Okullarda dijital dönüşümle ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ama bu çalışmaların yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Ö4: “Ülkemizde eğitimde dijitalleşme eskiye göre iyi durumdadır. Bu açıdan bakıldığında sorunuza şöyle cevap verebilirim: Kısmen de olsa okul araçları yeterli sayılabilir.”

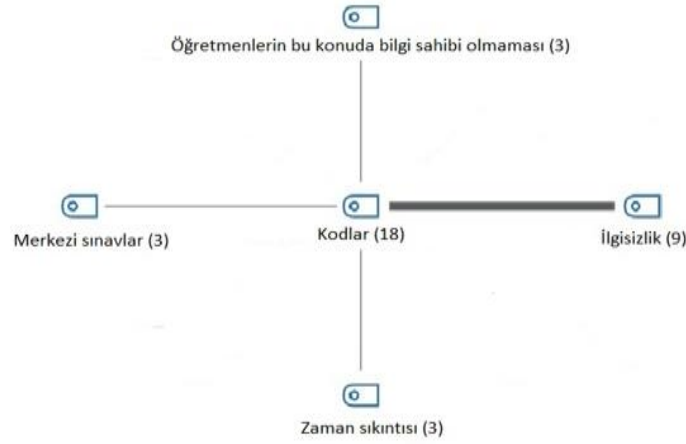


Şekil 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde teknoloji açısından okulun fizikî alt yapısına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde “sosyal bilgiler dersi dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde teknoloji açısından okulun fizikî alt yapısı uygun mu?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu internetin sınırlı olduğunu ve erişim sorunu yaşandığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise bilgisayar, bina, akıllı tahta ve dijital materyal sıkıntısı olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “Dijitalleşmeye dönük konuları anlatırken internetin olması şarttır. Fakat okulumuzda bazı zamanlar internet sorunu yaşamaktayız. Bu durum bizim dijital platformlardan ders işlememizi engellemektedir. Ayrıca BT sınıfında ders işlemek istiyoruz. Fakat ya bilgisayarlar bozuk ya da bilişim dersi olduğu için ders işleyemiyoruz. Bina sıkıntısı olamasa ayrıca bir sosyal bilgiler dersliği yapılır ve dijitalleşmeye dönük derslerin daha verimli geçmesi için bilgisayar da konulabilirdi.”

Ö12: “Derste öğrencide dijital yetkinlik kavramının gelişmesi için EBA ve diğer platformları kullanıyorum. İnternete sınır getirildiği için bunun yeterli olmadığı düşünerek farklı dijital materyalleri işin içine katmak istiyorum. Ama maalesef okulumuz dijital materyal bakımından yetersizdir.”



Şekil 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dijital yetkinlik kavramının öğretilmesinde öğrencilerin okulda proje geliştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde “sosyal bilgiler dersi dijital yetkinlik kavramının öğretilmesi bağlamında öğrencilerin okulda proje geliştirme durumları nasıldır?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu öğrencilerin ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığı için öğrencide konuya dönük yönelim olmadığı, merkezi sınavlardan dolayı (LGS ve Bursluluk sınavı gibi) öğrencinin projelere ilgisinin az olduğunu ve müfredat yoğunluğundan dolayı zaman sıkıntısı yaşantısı için projelere zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Proje konusu son zamanlarda okullarda fazla konuşulmaya başlanan bir meseledir. Bu durumun üzerinde Millî Eğitim Bakanlığı da durmaktadır. İyi bir uygulama. Yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulanmasında proje temelli öğretim çok önemlidir diye düşünüyorum. Fakat öğrenci ve öğretmenlerin bu duruma karşı bir ilgisizliğinin olduğunu görmekteyim. Kendimde içinde bulunarak bir eleştiri yapmak istiyorum. Bu konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi değiliz. Bu durum öğrencilere proje yaptırmamızda bir sorun olmaktadır.”

Ö8: “Derlerde konuları proje bazlı işlemek çok iyi olur. Bu durum sosyal bilgiler dersi için çok uygundur. Fakat merkezi sınavlar bizim elimizi kolumuzu bağlamaktadır. Ayrıca dersimizin müfredatı çok yoğun olması da konu yetiştirme telaşesi oluşturmakta bu durum ise zaman sorununu ortaya çıkarmaktadır.”



Şekil 4. Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile eski Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları arasında dijital yetkinlik açısından farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde “yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile eski Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları arasında dijital yetkinlik açısından farklılıklar nelerdir?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda dijital yetkinlik kavramına daha fazla yer verildiğini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise yeni öğretim programının eskisine göre öğrencilerin hayatta uygulayabileceği konulara, dijital yetkinlik konularına daha fazla yer verdiğini, yeni öğretim programının öğretmenin dijitalleşmeyi bilmesine olanak sağladığını ve diğer derslerle ilişkilendirmenin arttığını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö9: “Dijitalleşmeye dönük konular eski programa göre yeni programda daha fazla olduğunu görmekteyim. Zaten bakanlığın yayınlamış olduğu yeni programdaki beceri ve kazanımlar dijitalleşmeye daha fazla vurgu yapmaktadır.”

Ö4: “Yeni sosyal bilgiler öğretim programında benim dikkatimi çeken konu öğrencilerin hayatta karşılaşacağı olaylarda dijital yetkinlik kazanmaya daha öncelik verilmiştir. Örneğin e-devlet uygulaması, dijital güvenlik ve dijital kimlik gibi konular yeni sosyal bilgiler öğretim programında daha belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır.”

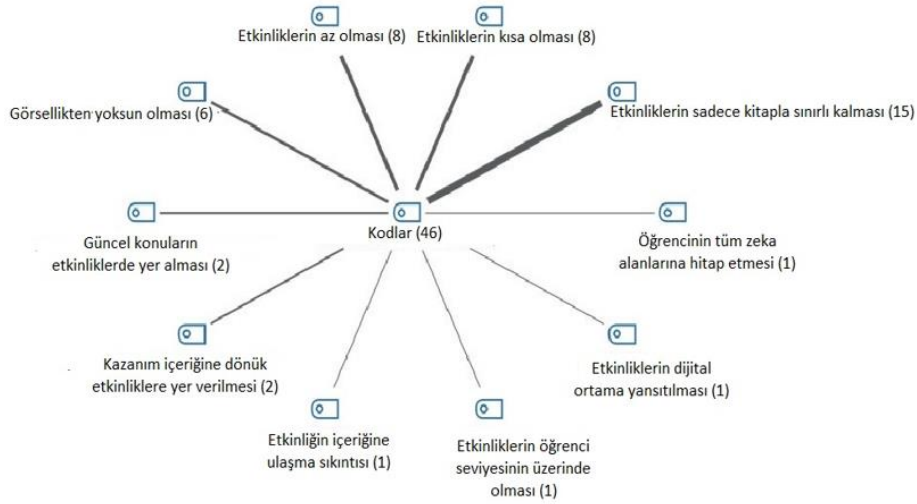


Şekil 5. Yapılandırmacı öğrenme kuramının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin dijital yetkinlikleri geliştirme düzeyine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde “yapılandırmacı öğrenme kuramının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerde dijital yetkinlikleri geliştirme düzeyine katkıları nelerdir?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu araştırma ve sorgulamayı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirdiği, dijital yetkinlik konusunda daha duyarlı olduğunu ve okullarda teknolojik materyalleri kullanmada daha istekli olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö11: “Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında oluşturulan sosyal bilgiler öğretim programındaki dijital yetkinlik konuları öğrenciyi araştırmayı yönlendirmektedir. Öğrenci kendisini bilim insanı olarak görüp dijital dünyada olup biteni yaparak yaşayarak öğrenmektedir.”

Ö7: “Öğrenciler programda dijital yetkinlik açısından daha fazla konuya yer verildiği için bu konuda daha fazla duyarlı olmaktadır. Özellikle dijital dünyada gezinirken nasıl davranılması ve nasıl bir güvenlik sistemi içinde olması gerektiği karşısında daha duyarlı olmaktadır.”



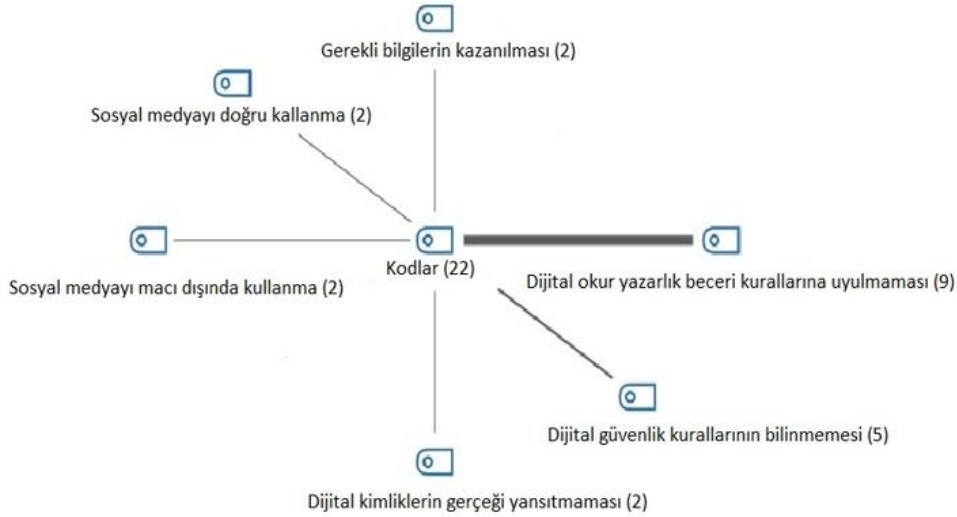
Şekil 6. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital yetkinlikle ilgili kazanımları yansıtabilme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde “sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital yetkinlikle ilgili kazanımları yansıtabilme durumu nasıldır?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu etkinliklerin sadece kitapla sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise etkinliklerin kısa ve az, görsellikten yoksun olduğunu, güncel konuların etkinliklerde yer aldığını, kazanım içeriğine dönük etkinliklere yer verildiğini, etkinliğin içeriğine ulaşmada sıkıntı olduğunu ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Etkinlikler sadece ders kitabıyla sınırlı kalmaktadır. Daha geniş olarak farklı alanlarda etkinlik ortamları oluşturulabilir (EBA gibi).”

Ö6: “Bana göre etkinlikler çok kısa. Daha uzun ve zamanı bu etkinliklere ayıracak bir çalışma yapılabilir.”

Ö2: “Etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü etkinlikleri yaparken öğrenci seviyesi üzerinde kavramlar karşularına çıkmakta ve öğrenci bu kavramlara takılıp kalmaktadır. Bu durumda öğrenciyi kavramları açıklamak zorunda kalıyoruz. Etkinlik amacı dışına çıkmış oluyor.”



Şekil 7. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi gerektiren sosyal medya ile ilgili tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde “öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi gerektiren sosyal medya ile ilgili tutumu nasıldır?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu dijital okuryazarlık beceri kurallarına uyulmadığı ve dijital güvenlik kurallarının bilinmediğini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise sosyal medya bağlamında gerekli bilgilerin kazanıldığı, sosyal medyanın doğru ve sosyal medyayı amacı dışında kullanıldığı, öğrencilerin kimliklerini dijital dünyada doğru bir şekilde yansıtmadığını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Sosyal medya günümüzde özellikle gençler için çok önemli bir olgudur. Bu açıdan bakıldığında dijitalleşme ve sosyal medya konularının öğretim programlarının içine serpilmesi çok önemli olmaktadır. Fakat öğrenciler sosyal medya kullanımında dijital yetkinlik kurallarını bilmeden davranıp bu şekilde sosyal medyayı kullanmaktadır.”

Ö10: “Öğrenciler dijital yenilik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı için sosyal medya amacı dışında kullanılmaktadır.”

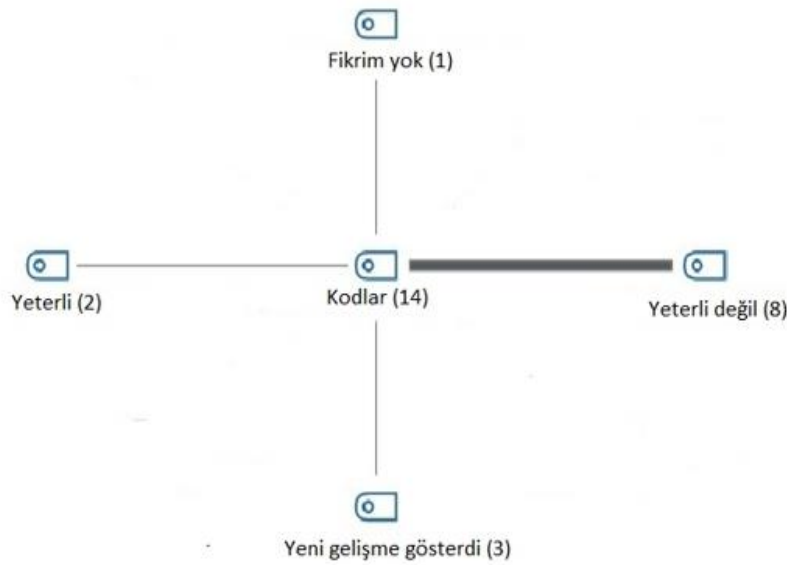


Şekil 8. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencide dijital yetkinlik düzeyini geliştirmeye etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 8 incelendiğinde “bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencide dijital yetkinlik düzeyini geliştirmeye etkisi nasıldır?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu öğrencilerin dijital dünyayı tanıma fırsatı bulduğunu; diğer öğretmenler ise öğrencilerin yenilikleri keşfettiği, bilim ve teknolojiyi anladığını ve araştırma imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö13: “Bilim, teknoloji ünitesi ile öğrenciler yeni şeyler keşfetme peşinde koşmayı öğrenmekte ve dijital dünyada olup biteni takip etmektedir. Eski ders kitaplarında bunları göremiyorduk.”

Ö10: “Bilim ve teknolojiye dönük sosyal bilgiler dersi konularında öğrenciler teknolojinin sağlamış olduğu dijital gelişimi ve uygulamalarını derslerde öğrenmektedir. Kendi imkânları ve öğretmenin öğrettiği dijital konularla bu alanda yetkinlik kazanmaktadır. Bu da öğrenci de araştırma ve keşfetme becerisinin gelişmesine olanak sağlamaktadır.”

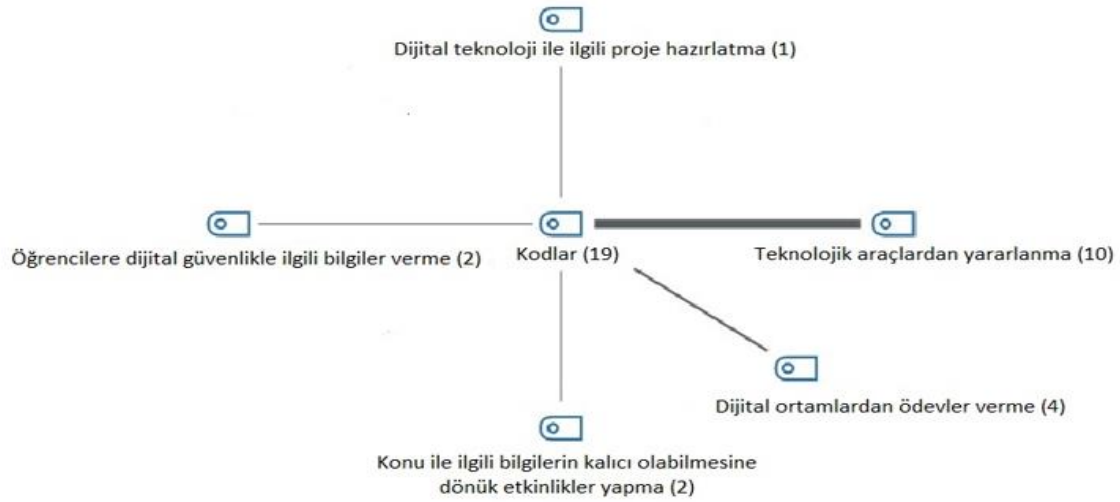


Şekil 9. Millî Eğitim Bakanlığının dijital yetkinlik bağlamında öğretmenlere vermiş olduğu seminer durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 9 incelendiğinde “Millî Eğitim Bakanlığının dijital yetkinlik bağlamında öğretmenlere vermiş olduğu seminer durumu nasıldır?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu yeterli olmadığını; diğer öğretmenler ise kısmen yeterli olduğunu ve bu durumun yeni gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Günümüzde dijitalleşmenin bu kadar önemli olduğu dünyada bakanlık tarafından bize verilen eğitimleri yeterli bulmuyorum. Ama bu durumun böyle olmayacağını bu eğitimlerin artacağını da düşünüyorum.”

Ö7: “Eskiden bu kadar iyi değildi eğitimler şimdi yeni gelişme gösterdi. Hatta bu konu hakkında yeni bir tane seminer aldım.”

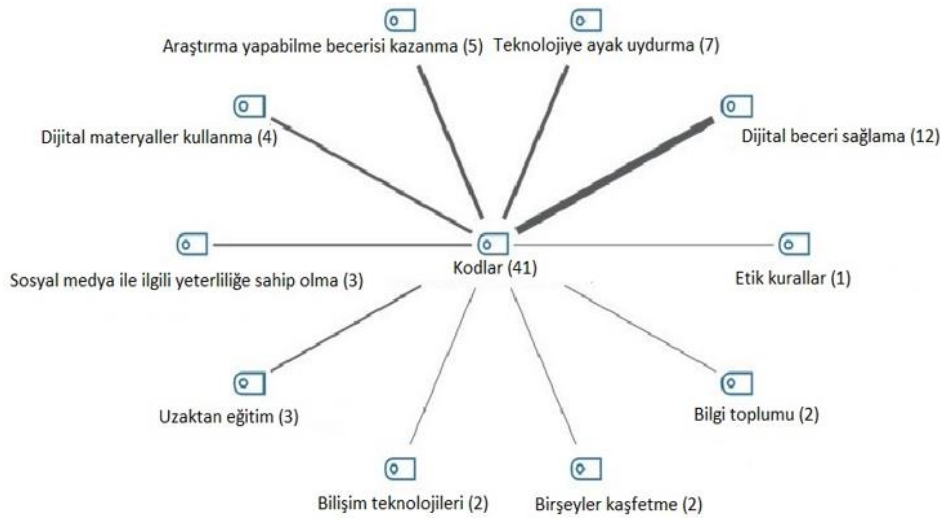


Şekil 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dijital teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 10 incelendiğinde “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dijital teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için yaptıkları çalışmalar nelerdir?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu teknolojik araçlardan yararlanma olarak; diğer öğretmenler ise dijital ortamlardan ödev verme, konu ile bilgilerin kalıcı olabilmesi için etkinlikler yapma, dijital güvenlikle ilgili bilgiler verme ve dijital teknoloji ile ilgili projeler hazırlatma olarak belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Teknolojiden daha çok yararlanmak için dijital araçlardan yararlanıyorum. Bunu yaparken okulun imkânlarını göz önünde bulunduruyorum. Eğer okuldan gerekli materyalleri temin edemezsem kendi imkânlarımla materyal temini sağlamaya çalışıyorum.”

Ö11: “Ben öğrencilerime bu konu hakkında proje hazırlatıyorum. Her ne kadar müfredat yoğunluğu olsa da öğrencilerimizle birlikte bunun üstesinden geliyoruz. Lisansüstü eğitim yaptığım için projelere ilgim var. Bu durumu sosyal bilgiler dersinde öğrencilerime de yansıtıyorum. Dijital yetkinliğin öğrencide oluşması için proje hazırlatıyorum. Her ne kadar öğrenci bazı durumlarda sıkıp zorlansa da zamanla bu durum zevkli bir hale geliyor.”



Şekil 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital yetkinlik kavramına ilişkin görüşleri

Şekil 11 incelendiğinde “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital yetkinlik kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna ait öğretmenlerin çoğu dijital beceri sağlama ve teknolojiye ayak uydurma olarak; diğer öğretmenler ise araştırma yapabilme becerisi kazanma, dijital materyaller kullanma, sosyal medya ile ilgili yeterliliğe sahip olma, uzaktan eğitim, bilişim teknolojileri, bir şeyler keşfetme, bilgi toplumu ve etik kurallar olarak belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö10: “Bilişim teknolojilerinin geliştiği bu çağda her alanda kendini gösteren dijitalleşme eğitimi de etkilemiştir. Bu bağlamda eğitimde dijital yetkinlik öğrencide dijital beceri geliştirmesi açısından önemlidir.”

Ö14: “Zamanın daha çok sanal ortamda geçirdiği bu çağda gençler önüne gelen her siteye girmektedir. Bu sitelerin güvenilirliği ve etik olup olmadığını bilmeden bilgilerini vermektedirler. Hatta ödev verilirken bile bu durumu çok kullanıyorlar. Bu açıdan bakıldığında dijital yetkinlik öğrencide geliştirilirken dijital etik kurallarını öğrencilere öğretilmesi önemlidir.”

Ö13: “Dijital yetkinlikle bireyler teknolojiye dönük ürünleri kullanarak teknolojiye ayak uydurur. Teknolojiye ayak uyduran bireyler yani dijital yerliler bunları hayata yansıtarak bunların zararları ve faydaları hakkında farkındalık oluştururlar.”

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada dijital yetkinliğin geliştirilmesi bağlamında okullarda akıllı tahtalarda sayı ve sağlamlık açısından yetersiz olduğu aynı şekilde çağın getirdiği dijitalleşmeye uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulların teknolojik açıdan yeterli olmadığı, öğretmenlerin bu konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu, internet erişiminin yetersiz olmasından dolayı da dersteki bazı konuların etkinlik ve içeriklerine ulaşmada sorun yaşandığı görülmüştür. İnternet erişim noktasında ise FATİH projesi bağlamında okullardaki internetin her siteye girememesi erişim sıkıntısını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulların alt yapısal olarak internet ve bilgisayarlarının yeterli olmaması açısından Geçgel vd. (2020) ve Korkmaz (2017) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile bu çalışma sonucu benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalarda, ülkemizin genç yapılı bir nüfusa sahip olmasından dolayı okul binasına olan ihtiyacın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin ilgisizliği, öğretmenlerin proje konularında yetersizliği ve sınav odaklı eğitim verilmesinden dolayı proje destekli çalışmalar yeterli düzeyde yapılmadığı görülmüştür. Yeni öğretim programı ile dijitalleşme konularına daha çok yer verildiği, diğer derslerle ilişkilendirilmenin daha fazla olduğu ve öğrencinin hayatına dokunabilecek konulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda proje yetersizliğine çözüm olabilecek bir durumu Balula (2016) yılında yaptığı çalışmada belirtmiştir. Çalışmada, gelişmiş birçok ülkede yeni öğretim eğitim programları proje geliştirme, öğrenme ve öğretme sürecini daha yetkin hale getirmek için Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen Dijital Yetkinlik Çerçevesini kullandıklarından bahsetmiştir. Bu sonucu destekleyen bir diğer çalışmada ise Geçgel vd. (2020), öğrencilerin yeni öğretim programları bağlamında proje çalışmaları yaptığı düşünüldüğünde Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen

Dijital Yetkinlik Çerçevesini Türkiye’de uygulanmasının dijital yetkinlik becerisi gelişiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yeni ve eski Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın dijital yetkinlik bağlamında karşılaştırılması sonucuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Sak (2017) yapmış olduğu çalışmada, yeni öğretim programlarında dijital yetkinlik konularına eski programa göre daha fazla yer verildiğini, Ekmen ve Bakar (2019) ve Turan ve Avcı (2018) ise, öğretim programlarında yer alan dijital yetkinlik konuları sadece tek bir dersle sınırlı kalmayıp bütün ders programları içerisine serpiildiğini belirtmişlerdir. Çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada sonucuna göre; yapılandırmacı öğrenme kuramı ile birlikte öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeye, araştırmaya dönük çalışmalara, teknolojik araçları kullanmaya ve dijital yetkinlik konularını öğrenmeye karşı daha duyarlı olmaya başladıkları görülmüştür. Öğrencilerin teknolojik araçları kullanma ve dijital yetkinlik konularını öğrenmeye karşı duyarlılığı açısından Değirmenci (2014) yapmış olduğu çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada, teknolojik araçlar ile öğrenci öğrenmeye daha çok istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın yapılandırmacı kuramın öğrencinin teknolojik ve dijital becerisine katkı sağlaması açısından benzer sonuca sahip çalışmalar da (Çayır ve Ulusoy, 2014; Geçgel vd., 2020; Soydaş ve Ertem, 2019) bulunmaktadır.

Araştırma sonucuna göre; sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital yetkinlikle ilgili kazanımları yansıtabilme durumları etkinliklerin sadece kitapla sınırlı kaldığı, etkinliklerin kısa ve az, görsellikten yoksun olduğu, güncel konuların etkinliklerde yer aldığı kazanım içeriğine dönük etkinliklere yer verildiği, etkinliğin içeriğine ulaşmada sıkıntı olduğu ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin içeriğine ulaşmadaki sıkıntı ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması sonucu Geçgel vd.’nin (2020) yapmış oldukları çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık gerektiren etkinlikleri yazamadıkları ve ders kitabındaki dijitalleşmeye dönük etkinlikleri yapmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin derslerde dijital okuma becerileri geliştirmesi dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacağı önerisinde bulunulmuştur.

Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi gerektiren sosyal medya ile ilgili tutumuna ait öğretmenler; dijital okuryazarlık beceri kurallarına uyulmadığı ve dijital güvenlik kurallarının bilinmediğini, sosyal medya bağlamında gerekli bilgilerin kazanıldığı, sosyal medyayı doğru ve sosyal medyayı amacı dışında kullanıldığı, öğrenciler kimliklerini dijital dünyada doğru bir şekilde yansıtmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal medyayı amacı dışında kullanması ve sosyal medya bağımlılığı bağlamında çalışma sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar (Çömlekçi ve Başol, 2019; Özdemir, 2019; Sheldon, 2009) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda benzer olarak öğrencilerin sosyal

medya kullanma durumları arttıkça sosyal medya bağımlılığı da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sonucuna göre; öğretmenler, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencide dijital yetkinlik düzeyini geliştirme etkisine ilişkin öğrencilerin dijital dünyayı tanıma fırsatı bulduğunu, yenilikleri keşfettiğini, bilim ve teknolojiyi anladığını ve araştırma imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencide dijital yetkinlik düzeyini geliştirme, öğrencilerin dijital dünyayı tanıma fırsatı bulma, yenilikleri keşfetme, bilim ve teknolojiyi anlama ve araştırma imkânı sağlamasına ilişkin Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014) yaptıkları çalışmanın sonucu bu çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları öğrenci ve öğretmeni teknolojiyi kullanmaya sevk etmektedir. Öğrenme alanlarında teknoloji genellikle etkinliklerde kendine yer bulmuştur. Farklı sınıf seviyelerinde öğrenciler etkinlikler ile internet ve bilişim teknolojileri ile tanışmışlardır. Maden, Maden ve Banaz (2018) ve Geçgel vd. (2020) yapılan çalışmalarda ise, bilim ve teknoloji temasının öğrencilerin öğrenmelerini keşfetmeye ve araştırma yapmaya sevk ettiği ve farkındalık oluşturmada etkili olduğu fakat bazı dijital yetkinlik metinlerin ise az ve yüzeysel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bilim ve teknoloji temasında, teknoloji ve internet sözcüğünün yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları da yapılan çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonucuna göre; Millî Eğitim Bakanlığının dijital yetkinlik bağlamında öğretmenlere vermiş olduğu seminerlerin yeterli olmadığı, kısmen yeterli olduğu ve bu seminerlerin yeni gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile Geçgel vd. (2020) yapmış oldukları çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının dijital yetkinlik ve teknoloji alanında düzenlediği seminerlerin yeterli bilgisinin verilmediği, alanında uzman kişilerin olmadığı ve yoğunluktan dolayı seminerlerden istenilen verimin alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dijital teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için yaptıkları çalışmalarda öğretmenler teknolojik araçlardan yararlandığı, dijital ortamlardan ödev verdiği, konu ile bilgilerin kalıcı olabilmesi için etkinlikler yaptırdığı, dijital güvenlikle ilgili bilgiler verdiği ve dijital teknoloji ile ilgili projeler hazırlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Scherer, Siddiq ve Teo (2015) yapmış oldukları çalışmada sundukları öneriler bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Çalışmada, çağımızdaki eğitim programlarının en temel hedefi öğrencileri dijital yetkinlik bağlamında yetiştirmenin ve öğretmenlerin öğrencileri öğretim programları dijital yetkinlik açısından geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu durumun sadece öğretmen ile sınırlı kalmayıp okulun teknolojik açısından bazı alt yapısal durumların iyileştirilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Araştırma sonucuna göre; sosyal bilgiler öğretmenleri dijital yetkinlik kavramına ilişkin dijital beceri sağlama ve teknolojiye ayak uydurma, araştırma yapabilme becerisi kazanma, dijital materyaller kullanma, sosyal medya ile ilgili yeterliğe sahip olma, uzaktan eğitim, bilişim teknolojileri, bir şeyler

keşfetme, bilgi toplumu ve etik kurallar şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dijital yetkinlik kavramına ilişkin görüşlerini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Erişen, Gürültü ve Bildik (2018) yapmış oldukları çalışmada; dijital yetkinlik kavramını öğretmenler, öğrencilerin bazı iletişim ve internet becerisini keşfetme olarak belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Geçgel vd. (2020) yaptıkları çalışmada ise; öğretmenler dijital yetkinlik kavramını; bilgisayar, telefon, akıllı tahta kullanabilme, sosyal medyayı etkili kullanma ve teknolojiyi hayata olumlu şekilde yansıtma olarak tanımlamışlardır. Çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dönük şu öneriler sunulabilir: Dijital yetkinlik konularına ilişkin proje sayıları arttırılabilir. Okulların teknolojik olarak alt yapıları geliştirilerek çağın gerektirdiği eğitim sistemine uyarlanabilir. Eğitim platformları (EBA, ÖBA gibi) bakanlık tarafında güncel tutularak bu platformlardan öğrenci ve öğretmenlerin yararlanması sağlanabilir. Öğretmenlerin dijital yetkinlik bağlamında hizmet içi seminerleri arttırılabilir. Dijital içerikli konular ders öğretim programı içerisine daha fazla yer alabilir.

Kaynaklar

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B. & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Arslan, H. & Kuzu, A. (2019). EBA ders modülünün ve sınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-36. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-538301>
- Bahçeci, F. & Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (eba) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.387055>
- Balula, A. (2016). The use of Dig Comp in teaching and learning strategies – a roadmap towards inclusion. *Proceedings of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* içinde (s. 275-282). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3019943.3019983> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E., (2020), Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

- Bilgiç, H. G., Duman, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. Akademik Bilişim- XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Malatya. https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Bilgic-Duman-Seferoglu_DijitalYerliler_ve_CIO.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri* (M. B. Acat, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Carrier, L. M., Cheever, N. A., Rosen, L. D., Benitez, S. & Chang, J. (2009). Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, 25, 483-489.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çayır, A. & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43. <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314205> sayfasından erişilmiştir.
- Çömlekçi, M. F. & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cbayarsos/article/525652> sayfasından erişilmiştir.
- Değirmenci, H. (2014). *Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa Kampüs uygulaması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğru, B. N. & Meçik, O. (2018). Türkiye'de endüstri 4.0'ın işgücü piyasasına etkileri: Firma beklentileri. *SDÜ İİBF Dergisi*(23), 1581-1606. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/53210/714760> sayfasından erişilmiştir.
- Ekmen, C. & Bakar, E. (2019). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/532696> sayfasından erişilmiştir.
- Erişen, Y., Gürültü, E. & Bildik, C. (2018). Evaluation of digital competence by information technology teachers in Turkey in the context of 21st century skills and the quality framework of ministry of education. *European Journal of Education Studies*, 4(7), 294-315. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/1688> sayfasından erişilmiştir.

- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6772/91207> sayfasından erişilmiştir.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014). Preparing for Life in a Digital Age - The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. IEA: Springer. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/28001> sayfasından erişilmiştir.
- Fundalina. (2020). 2020 Yılı Global Dijital Raporu. <https://www.fundalina.com/2020-yili-global-dijital-raporu/> sayfasından erişilmiştir.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. https://www.researchgate.net/publication/343137249_Turkce_Egitiminde_Dijital_Yetkinlik_Kavraminin_Farkli_Degiskenler_Acisindan_Incelenmesi sayfasından erişilmiştir.
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J., Bus, A., Castro, T., Dardanou, M., & Holloway, D. (2018). Digital Literacy and young children: towards better understandings of the benefits and challenges of digital technologies in homes and early years settings. *Policy briefing of digilitey cost Action IS1410 and the Digital Childhoods SIG of the European Early Childhood Research Association*. https://e-space.mmu.ac.uk/624237/1/Gillen_Arnott_PB_2018_Digital_Literacy_and_Young_Children_Towards_Better_Understandings_of_the_Benefits.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Haier, R. J., Karama, S., Leyba, L. & Jung, R. E. (2009). MRI assessment of cortical thickness and functional activity changes in adolescent girls following three months of practice on a visual-spatial task. *BMC Research Notes*, 2, 174. <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1756-0500-2-174.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Illomäki, L., Paavola, S., Kantosalo, A. & Lakkala, M. (2016). Digital competence-an emergent boundary concept for policy and educational research. *Educ. Inf. Technol*(21), 655-679. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-014-9346-4> sayfasından erişilmiştir.
- Kazu, P. & Erten İ. Y. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 132-152. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/28001> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, F. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname*(1), 35-66. <http://dx.doi.org/10.21646/bilimname.2017> sayfasından erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2008). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61497/918242> sayfasından erişilmiştir.

- Kuula, T., Kuusisto, O. & Seisto, A. (2014). The development of media use habits—from childhood to adults. *41st International Research Conference of IARIGAI* içinde (s. 129-132). IARIGAI-International Association of Research Organizations for the Printing, Information and Communication Industries.
- Larraz, V. & Esteve, F. (2015). Evaluating digital competence in simulation environments. E. G. Bullen (Ed.), *Teaching and learning in digital worlds, strategies and issues in higher education* içinde (s. 99-105). Tarragone: URV. <http://digital.casalini.it/9788484243762> sayfasından erişilmiştir.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt11/sayi55_pdf/5egitim/maden_sedat.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). *PISA Türkiye resmi web sitesi*. <http://pisa.meb.gov.tr/?page> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- MYK. (2019). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/beykozad/issue/51967/676435> sayfasından erişilmiştir.
- Sak, N. (2017). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir Delphi çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Scherer, R., Siddiq, F. & Teo, T. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. *Computers & Education*, 88, 202-214. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131515001256> sayfasından erişilmiştir.
- Schmidt, E. & Cohen, J. (2013). *The new digital age*. New York: Vintagebooks. https://books.google.com.tr/books/about/The_New_Digital_Age.html?id=jmxSYrJUGxIC&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir.
- Sheldon, P. (2009). Maintain or develop new relationships. Gender differences in Facebook use. *Rocky Mountain Communication Review*, 6(1), 51-56. https://www.researchgate.net/publication/273145218_Maintain_or_develop_new_relationships_Gender_differences_in_Facebook_use sayfasından erişilmiştir.
- Soydaş, B. & Ertem, S. İ. (2019). Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(26), 1987-2005. https://www.researchgate.net/publication/338402471_Dijital

[Metinleri Tekrarli Okumanin Ilkokul 4 Sinif Ogrencilerinin Akici Okuma Ve Anlama Becerileri Uzerine Etkisi](#) sayfasından erişilmiştir.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Şirin, H. (2016). 21. yüzyılda eğitim bilimlerinde yönelimler. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 23-45). Ankara: Nobel.

Yeşiltaş, E. & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340. https://www.researchgate.net/publication/281375035_Sosyal_Bilimler_Ogretim_Programinin_Teknoloji_Boyutu sayfasından erişilmiştir.

Turan, S. & Avcı, E. K. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D., (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitimin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

Extended Summary

With the social studies curriculum renewed in 2018, national and international qualifications were created on the basis of the Turkish Qualifications Framework (TQF). Competencies that students can use are; communication in mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science/technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. These competencies are determined to be used by students throughout their lives. The study focuses on the concept of digital competence, one of the TQF competencies. The concept of digital competence among technological skills is newly emerging. Digital competence; is to understand and use the information presented by communication and information technologies. The main purpose in the concept of digital competence; to use information and communication technologies safely and critically. In this competence, access to information, production and evaluation, presentation, participation in social networks are supported by basic skills. When the concept of digital competence, which is included in the Social Studies Curriculum, is correctly sprinkled into the curriculum, it will positively affect the communication between digital native students and digital immigrant educators, and individuals who closely follow and interpret the formations required by the age will be raised. In this context, the study aimed to determine the social studies teachers' social studies curriculum, social studies textbooks and students' digital competency regarding the social studies course. For this purpose, the problem statement of the research is; "What are the teachers' views on the concept of digital competence in social studies education?". The study was carried out in the case study model, one of the qualitative research designs. Case study pattern is a research design that answers the research questions by asking how and

why questions and tries to collect in-depth data and tries to understand a complex situation. The focus of the case study is to deal with a situation in depth in relation to real life. The study was carried out with social studies teachers working Oltu, Erzurum. Through convenience sampling from purposive sampling methods, 14 social studies teachers, selected and participated in the study. One of the participants is female and 13 of them are male. The reason why the number of participants is 14 is that the number of social studies teachers in the schools included in the study is 14. In the convenience sampling method, a situation that is easy to reach and close is selected. In this case, the work is done quickly and practically. In the study, a semi-structured interview form created by the researcher was used. In the semi-structured interview form, the evaluations of the social studies teachers on the digital competence of the students were included. While preparing the semi-structured interview form, a field survey was conducted on the subject. After the field survey, a pool of questions about digital competence was created. In order to determine the suitability of the semi-structured interview form for the study, opinions were taken from the experts in their fields. In line with the opinions, the semi-structured interview form was given its final form. A pilot scheme was conducted to test the suitability and comprehensibility of the semi-structured interview form. Then, necessary corrections were made in the semi-structured interview form and it was made ready for the study. In order to find answers to the questions in the semi-structured interview form, face-to-face interviews were conducted with the social studies teacher. The interviews were conducted both with a voice recorder and by taking notes. An average of half an hour is allocated for each teacher during the interview. This research was carried out with the approval of the ethics committee of Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee with the decision of 2022/247 dated 10.06.2022 and meeting number 07. The analysis of the interview data obtained in the study was made with the content analysis method. The MAXQDA 20 analysis program was used for the content analysis method. The reason for using the MAXQDA 20 program is to ensure that the analyzes are consistent with each other. Analyzes were made based on the codes entered in the MAXQDA 20 program. In order to support the analyzes made, the opinions received from the social studies teachers were directly conveyed. In the study, interviews were conducted by giving a code to each of the participants and analyzes were made accordingly (S1, S2, S3...). The study data were analyzed by different researchers. For this purpose, it was ensured that the analyzes of the research were consistent. For the internal validity of the study, the opinions of the social studies teachers were included in the findings section. External validity was provided by generalizing the research findings. The internal reliability of the study was realized by examining different study data on the subject.

In the research, it was concluded that in the context of developing digital competence, smart boards in schools are insufficient in terms of number and durability, and it was also not suitable for the

digitalization brought by the age. It was observed that schools were not technologically sufficient, teachers had insufficient knowledge on this subject, and there were problems in accessing the activities and contents of some subjects in the course due to insufficient internet access. As for the internet access point, it has been concluded that the internet in schools cannot access every site in the context of the FATİH project, which caused access problems. According to the results of the research; It has been observed that project-supported studies were not carried out adequately due to the indifference of the students, the inadequacy of the teachers in the project subjects and the examination-oriented training. With the new curriculum, it was concluded that digitalization topics were included more, they were more associated with other courses, and topics that could touch the student's life were included. According to the results of the Research, with the constructivist learning theory, it was observed that students began to be more sensitive to learning by doing, research-oriented studies, using technological tools and learning digital competence issues. It was seen that the activities in the social studies textbooks reflected the achievements related to digital competence, the activities were limited to the book only, the activities were short and few, and lack of visuality, current issues were included in the activities, activities related to the content of the achievement were included, there was a problem in reaching the content of the activity, and the activities were above the student level. According to the results of the research obtained from the teachers regarding students' attitudes towards social media, which requires digital literacy skills, it was found out that digital literacy skill rules were not followed and digital security rules were not known, necessary information was gained in the context of social media, social media was used correctly and social media was used outside of its purpose, and students did not reflect their identities correctly in the digital world. Teachers stated that students had the opportunity to get to know the digital world, discover innovations, understand science and technology, and provide research opportunities regarding the effect of science, technology and society learning on improving the level of digital competence in students. It was been concluded that the seminars given by the Ministry of National Education to teachers in the context of digital competence were not sufficient, they were partially sufficient and these seminars showed new developments. In the studies of social studies which teachers conduct in order to transfer digital technology into education in the social studies course, it was concluded that the teachers benefited from technological tools, gave homework from digital environments, had activities done so that the subject and information could be permanent, gave information about digital security and had projects related to digital technology prepared. According to the results of the research, social studies teachers expressed their views on the concept of digital competence as providing digital skills and keeping up with technology, gaining the ability to do research, using digital materials, having competence in social media, distance education, information technologies, discovering something, information society and ethical rules. The following suggestions

can be made regarding the results of the research: The number of projects on digital competence issues can be increased. The technological infrastructure of schools can be developed and adapted to the education system required by the age. Moreover, educational platforms (such as EBA, ÖBA) can be kept up-to-date by the ministry so that students and teachers can benefit from these platforms. In-service seminars of teachers in the context of digital competence can be increased. Subjects with digital content can be included more in the curriculum.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 10.06.2022 tarih ve 2022/247 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarının Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri


Teachers' Opinions on the Causes and Effects Regarding Unethical Behaviors of School Principals

Ender Kazak, Sema Kocamanoğlu

Yazar Bilgileri

Ender Kazak 

Doç. Dr., Düzce Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
enderkazak81@hotmail.com

Sema Kocamanoğlu 

Öğretmen, Düzce İl Millî Eğitim
Müdürlüğü,
semakocaman3@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarını öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan resmî okullarda görev yapan, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan yedi kadın, altı erkek öğretmen olmak üzere farklı branşlarda on üç öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve görüşme tekniği uygulanarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin etik olmayan davranışları adil olmayan davranışlar, olumsuz iletişim dili, mobbing, görev ihmal ve istismarı, tutarsızlık alt temalarında gruplandırılmıştır. Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri; bireysel etkenler, etik etkenler ve çevresel etkenler alt temalarında gruplandırılmıştır. Etik olmayan davranışların öğretmenler üzerindeki etkileri ise duygusal etkiler, performansa yönelik etkiler, öğretmenler arası ilişkilere etkileri alt temalarında gruplandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda etik olmayan davranışların öğretmenler üzerindeki etkilerinin azaltılmasına yönelik yönetici eğitimleri ve öğretmen farkındalıklarının artırılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Etik olmayan davranış
Okul müdürü
Öğretmen
Nitel araştırma

Keywords

Unethical behavior
School principal
Teacher
Qualitative research

Makale Geçmişi

Geliş: 05.12.2022
Düzeltilme: 07.05.2023
Kabul: 15.05.2023

ABSTRACT

This study aims to reveal the unethical behaviors of school principals according to teachers' opinions. The study group consists of thirteen teachers from different branches including seven female and six male, working at primary, secondary and high school levels, in public schools in Düzce in 2022-2023 academic year. The sample was formed by using maximum variety, one of the purposeful sampling methods. Research data were collected through a semi-structured interview form. In data analysis, descriptive analysis method is used. The data revealed that the school principals' unethical behaviors were grouped under the sub-themes of unfair behaviors, negative communication language, mobbing, neglect and abuse of duty, and inconsistency. Reasons for those behaviors were grouped under the sub-themes of individual, ethical, and environmental factors. The effects of unethical behaviors on teachers were grouped under the sub-themes of emotional effects, effects on performance, and relations among teachers. In the light of the findings, some suggestions are made to reduce the effects of unethical behaviors on teachers and to increase teacher awareness.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kazak, E. & Kocamanoğlu, S. (2023). Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *TEBD*, 21(3), 1177-1203. <https://doi.org/10.37217/tebd.1214591>

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte insan gücüne olan ihtiyaç azalırken insani değerlere olan gereksinimlerin artması, etik kavramını ön plana çıkarmıştır (Kâtip, 2019). Etik, topluluğa ya da gruba ahlaki davranışlar öneren değerler ve kurallar bütünüdür (Josefová, 2016). Etik kavramı kişilerin toplum tarafından kabul ettiği ahlaki kurallara yönelik davranışlar olarak da tanımlanabilir (Çengelci, 2014). Etik, bir bilim, disiplin ve öğretiler topluluğudur (Pieper, 1999). Frankena (2007) etiği, ahlaki yargılar ve ahlaki sorunlar üzerine felsefi düşünme olarak tanımlamaktadır. Yunanca “karakter”, “âdet”, “töre” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir (Aydın, 2006). Etik ve ahlak kavramı etimolojik olarak birbirine yakın köklerden gelmektedir (Husu, 2003). Bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte aralarında temelde farklılıklar bulunmaktadır (Arslan-Hendekci, 2017). Ahlak, bazı iyi-kötü gibi davranışların sonuçlarını değerlendirirken etik, ahlaki kavramlar üzerine daha derin araştırmalar yapan felsefenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Aydın, 2006; Büte, 2011). Ahlak, uygulamaya dayalı, somut durumları ifade ederken etik, üst bakış açısıyla töreleri ve insani davranışları felsefi açıdan ele alır (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014; Chowdhury, 2016; Peterson ve Ferrel, 2004). İnsan ilişkilerinin ön planda olduğu ve iş ahlakına önem veren mesleklerde etik kavramı varlığını sürdürmekte ve toplumlar tarafından kabul görmektedir (Kâtip, 2019). İnsan ilişkilerini ön planda tutmak ve iş ahlakına önem vermek ise mesleki etik kavramıyla yakından ilişkilidir.

Mesleki etik kavramı, kişilerin mesleği yerine getirirken herkes tarafından kabul edilen tutum ve davranışları olarak tanımlanmaktadır (Özmen ve Güngör, 2008). Mesleki etik, meslek üyelerinin kültürleri, dinleri, dünya görüşlerinden etkilenmeden kişilere karar verme ve yol göstermede etkili olan normlarla ilgilenmektedir (Kuçuradi, 2019). Dünyanın her yerinde aynı meslekte çalışanların belirlenen mesleki etik kurallarına uyması, birbirleriyle ilişkilerinde belirlenen davranış kalıplarına uygun davranışlar sergilemesi önemlidir (Doğan ve Karataş, 2011). Bu nedenle okul müdürlerinin Meslek Etik İlkeleri Genelgesi’nde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) göre, eğitim hizmetlerini yürütürken meslektaşlarına karşı davranışlarında tarafsızlık, liyakat ve eşitlik; olumsuz yönlendirmede bulunmama, gizlilik, iş birliği gibi etik kurallara uygun hareket etmeleri gerekmektedir. Okul müdürleri gibi öğretmenlerin de mesleki etik ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri, çalıştıkları okul ortamında paydaşlarla olan etkileşimlerinde onlara yol gösterici olacaktır (Van Nuland, 2009).

Okullar bilgi ve beceri kazandıran kurumlardır. Bununla birlikte okullar kişilere etik ilkeleri benimseterek toplumsal etiğin çekirdeğini oluştururlar (Zengin ve Arpacı, 2021). Okullarda etik kurallara uygun davranışlar sergilemek ve bunları öğrencilere benimsetmek toplum açısından önemlidir. Çünkü okulların çıktıkları toplumsal refahı her yönüyle etkiler (Greenfield, 1991). Aynı zamanda okulda benimsenen etik kurallar ile toplumun benimsediği etik kurallar birbirini tamamlar

nitelikte olmalıdır (Çimen ve Karadağ, 2019). Okullardaki öğrenci çıktıları toplum açısından önemlidir. Bu nedenle toplum tarafından kabul edilen etik ilkeler doğrultusunda kuralların oluşturulması faydalı olacaktır.

Işık'a (2020) göre, öğretmenlerin okullara olan bağlılıkları, okul müdürlerinin liderlik tarzıyla ilişkilidir. Bu nedenle müdürlerin etik liderlik özelliklerine sahip olmaları önemlidir. Mihelič, Lipičnik ve Tekavčič (2010) etik liderleri adaleti sağlamaya çalışan, sorumluluk alan, saygılı, etik standartlara göre hareket eden, rol model olan, dürüst, güven veren bireyler olarak tanımlamaktadır. Etik liderler herkese eşit davranarak doğru ve iyi olanı yapan ve etik davranışlar doğrultusunda hareket eden kişilerdir (Zhu, May ve Avolio, 2004). Brown, Trevino ve Harrison'a (2005) göre etik liderler, takipçilerine etik eylemler sergileyerek onları uygun davranışlara teşvik etmeli, sorumluluklar yüklemelidir. Güvenilir ve adaletli olma davranışı takipçiler tarafından olumlu karşılanarak etik liderin model alınmasını sağlar (Brown ve Trevino, 2006). Küçüksüleymanoğlu (2019), House, (1977) ve Erdoğan'a (2012) göre etik liderler, çalışanlarına örnek olarak etik kuralların hayata geçirilmesini sağlamalıdır. Brown'a (2007) göre ise iyi bir etik lider, çalışanların motivasyonunu nasıl sağlayacağını bilen kişidir. Aynı zamanda etik liderlik adalet ve dürüstlük gibi bazı kavramları sürdürülebilirlik yetisini gerektirmektedir. Ciulla (2004) ve Dobel'in (1998) de ifade ettiği gibi liderlik etik davranışları gerekli kılmaktadır. Özetle okul müdürleri, çalışanlara etik kuralları benimsetmeli, kişilik özellikleri ve davranışlarıyla örnek olmalı, etik davranışlar sergilemelidir.

Okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemeleri, girdisi ve çıktısı insan olan okul paydaşları için önem arz etmektedir (Ayık vd., 2014). Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kurumun tüm paydaşlarının okulun amaçları doğrultusunda motivasyonunu sağlamaları ve birleştirici görev üstlenmeleri önemlidir (Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017). Okullarda görev yapan müdürlerin öğretmenlere karşı davranışlarında tarafsız, görev paylaşımında adaletli olması; din, siyaset ve cinsiyet olarak ayrımcılık yapmaması, etik kurallara uygun davranması gerekmektedir (Yüksel-Gülhan, 2018). Görüldüğü gibi bütünleştirici bir role sahip olması gereken okul müdürlerinin davranışları okul üyeleri için önemlidir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik etik ilkelerden hareketle eşit davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Bazen okul müdürlerinin etik olmayan davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Can ve Işık-Can, 2019). Etik dışı davranış, başkaları üzerinde zararlı etkisi olan ve yasa dışı ya da ahlaki olarak kabul edilmeyen davranışlardır (Brass, Butterfield ve Skaggs, 1998). Kish-Gephart, Harrison ve Treviño'ya (2010) göre etik olmayan davranış, yaygın olarak kabul edilen (toplumsal) ahlaki normları ihlal eden, herhangi bir örgütsel üye eylemidir. Howell ve Avolio (1992) etik olmayan lider davranışlarını, gücü yalnızca kişisel kazanç için kullanan, eleştirel yaklaşan, kendi kararlarının kabul

edilmesini isteyen, tek yönlü iletişim kuran, kişisel çıkarları tatmin edecek standartlara göre hareket eden bireyler olarak tanımlamaktadır.

Liderlerin kişilik özellikleri, motivasyonları gibi bireysel özellikleri ile bireysel etkenlerle etkileşimde bulunan durumsal etkenleri, etik ya da etik olmayan liderlik davranışlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Koç ve Fidan, 2020). Bunlardan bazıları; görev ve yetkiyi kötüye kullanma, hakaret etme, dedikodu yapma, kendi siyasi fikirlerini benimseyen öğretmenlere ayrıcalık tanıma, korkutma ve yıldırma, görev ve yetkiyi kötüye kullanma, kişiler arasında ayrımcılık yapma, bedensel ve cinsel taciz, psikolojik baskı uygulayarak öğretmenlerin ruh sağlığını bozma, kendi görüşlerinden olmayan çalışanlarına eziyet etme, yeniliklere karşı çıkma gibi etik olmayan davranışsal sorunlardır (Katip, 2019). Neuman ve Baron (1998), iş yerinde şiddetin fiziksel saldırı, sözlü tehditler, cinsel taciz, dedikodu yaymak, kaynakları gereksiz yere tüketmek gibi davranışları içerdiğini ifade etmektedir. Leymann'a (1990) göre dedikodu, iftira, alay konusu yapma, iletişim kurmama, yüksek sesle konuşma ve manidar bakışlar, aşağılayıcı tavırlar iş yerlerinde görülen kötü niyetli davranışlar arasındadır. Blase ve Blase (2003), okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik davranışlarını araştırmak için yaptığı çalışmada, müdürlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almama, ayrımcılık yapma, gözetleme, aşırı iş yükleme, öğretmenleri eleştirme, tehdit etme, haksız değerlendirmelerde bulunma, öğretmen ilerlemesini engelleme, öğretmenleri izole etme, saldırgan davranışlarda bulunma, cinsel taciz gibi davranışlarda bulunduğunu ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi çalışanlar birçok etik olmayan davranışa farklı şekillerde maruz kalabilmektedir. Chandler (2009), liderin etik dışı davranışlar sergilemesinin nedenlerini çözülmemiş çocukluk ihtiyaçları, kişilik belirleyicileri, ahlaki değerler ve karakter zayıflığı, içselleştirilmiş başarı stresörleri, iletişim kuramama gibi durumlara bağlamaktadır. Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının yıkıcı etkileri okuldaki çalışanlara ve öğrencilere büyük zararlar vereceği için etik olmayan davranışların okul ortamına taşınmaması kurumun başarısını arttıracaktır (Öz, 2021). Aynı zamanda lider özellikleri, özellikle etik liderlik, öğrenme ortamlarının etkili olmasında önemli bir role sahiptir (Greenfield, 1999).

Okul müdürlerinin herkese eşit davranması, çalışanlarına güven vermesi, öğretmenler arasında kabul edilmesini ve saygı duyulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle sorumluluk, saygı, hoşgörü, sevgi, dürüstlük, tarafsız olmak, eşitlik, adalet, çalışanların haklarına saygılı olmak, problemlere çözüm üretebilmek gibi etik değerlere uygun davranışları müdürlerin sergilemeleri ve çalışanlarına da benimsetmesi beklenmektedir (Doğan ve Karataş, 2011; Özkeskin, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerinin etik davranışlar çerçevesinde hareket etmeleri, davranışları ile öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bırakmaları okul çıktıkları açısından önemlidir. Tüm bu anlatılanlardan yola çıkarak öğrenme ortamlarının etkililiği, okul müdürlerinin etik davranışlarıyla yakından ilişkilidir denilebilir. Okul müdürlerinin etik dışı davranışları okulun tüm paydaşlarını etkileyeceği için bu

davranışların neler olduğunun bilinmesi, davranışların nedenlerinin anlaşılması ve etkilerinin tespiti uygulama açısından önem arz etmektedir. Alanyazında benzer çalışmalar bulunmakla birlikte nitel çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla ve derinlemesine veri toplama yöntemlerinin, farklı evren örneklemelerde yapılan çalışmalarla, konunun nedenlerinin ve sonuçlarının anlaşılması, çözümler üretilmesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik etik olmayan davranışlarının neler olduğu, etik olmayan davranışlarının nedenleri ve öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre;

- 1- Okul müdürlerinin etik olmayan davranışları nelerdir?
- 2- Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri nelerdir?
- 3- Etik olmayan davranışların öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin analizi, inandırıcılık ve aktarılabirlik (geçerlilik ve güvenilirlik), bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin derinlemesine araştırıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim, günlük yaşamda çeşitli biçimlerde karşılaşılabildiğimiz, fark ettiğimiz ancak derinlemesine bilgi sahibi olamadığımız olguları, olayları, durumları, deneyimleri, derinlemesine inceleyen bir desendir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarını ve bu davranışların nedenlerini öğretmenlerin deneyim ve algılarına göre ortaya koymak hedeflendiği için bu desen uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan resmî okullarda görev yapan, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan altısı erkek, yedisi kadın olmak üzere on üç öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilikte amaç, problemin farklı boyutlarını ortaya koymak için küçük bir örneklemden yola çıkarak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda katılımcılar belirlenirken farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullarda çalışan; kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi vb.) ve okul kademeleri (ilkokul, ortaokul, lise) gibi

farklı değişkenler dikkate alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çeşitliliğe yönelik örneklem oluşturmadaki amaç, genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını tespit ederek problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubu seçilirken öğretmenlerin gönüllülük durumları göz önünde bulundurularak gönüllü öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada, katılımcıların gizliliği kodlar kullanılarak sağlanmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenler için; İ1, ... İ3, ortaokulda çalışan öğretmenler için; O1, ... O5, lisede çalışan öğretmenler için; L1, ... L5 kodları kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri

<i>Katılımcılar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>Okul Türü</i>
İ1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	7	İlkokul
İ2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	10	İlkokul
İ3	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	İlkokul
O1	Kadın	Fen Bilgisi	16	Ortaokul
O2	Erkek	Türkçe	18	Ortaokul
O3	Kadın	Matematik	22	Ortaokul
O4	Kadın	Beden Eğitimi	8	Ortaokul
O5	Erkek	İngilizce	15	Ortaokul
L1	Erkek	Kimya	9	Meslek Lisesi
L2	Erkek	Bilişim Teknolojileri	14	Meslek Lisesi
L3	Kadın	Rehber Öğretmen	20	Anadolu Lisesi
L4	Erkek	Fizik	12	Anadolu Lisesi
L5	Erkek	Biyoloji	23	Meslek Lisesi

Tablo 1’e bakıldığında katılımcıların yedisinin kadın, altısının ise erkek olduğu; çoğunun sekiz yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; katılımcıların üçünün ilkokul, beşinin ortaokul, beşinin ise lise kademelerinde görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler görüşme tekniği uygulanarak toplanmıştır. Etkili veri toplama olanağı sağlayan görüşme tekniği, sıradan konuşmalardan farklı olarak sorulan sorular aracılığıyla derinlemesine bilgiler elde etmeyi sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazın taranarak açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü bağlamında, kapsam dışı olduğu ifade edilen yani konunun odağından uzak olan ve sorulduğunda benzer cevapların alınabileceği düşünülen iki soru elenerek sorular üçe düşürülmüştür. Araştırmanın ana problemi, “Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri ve etkileri nelerdir?” şeklindedir. Bu ana problem bağlamında oluşturulan alt problemler; “Okul müdürlerinin etik olmayan davranışları nelerdir?”, “Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri nelerdir?” ve “Etik olmayan davranışların öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklindedir. Hazırlanan üç soru için iki öğretmenle pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Hem pilot görüşmeler hem asıl görüşmeler esnasında görüşmenin gidişatına göre açık ve anlaşılır cevaplar almayı ya da daha derinlemesine bilgiye ulaşmayı amaçlayan “Bununla neyi kastettiniz?”, “Bu konuyu açar mısınız?”, “Aksi durumda ne olurdu?” vb. sonda sorularına başvurulmuştur. Pilot uygulama sonucunda soruların anlaşılır olduğu, araştırmanın amacına hizmet ettiği anlaşılmış ve sorulara son şekli verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir.

Araştırma verileri toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.10.2022 tarih ve 2022/397 karar sayılı etik kurulu onayı alınmıştır. Görüşmeler, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde, daha önceden planlanan saatlerde öğretmenler için uygun okul ortamlarında yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıların verdikleri cevapların ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı belirtilerek kendilerini rahat ifade edebilecekleri güvene dayalı bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmeciye görüşmenin ne amaçla yapıldığı anlatılarak ses kaydı için izin istenmiştir. Görüşmelerde on bir katılımcı ses kaydı alınmasına izin vermediği için görüşmeler esnasında not tutularak görüşler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılardan iki kişi ses kaydına izin verdiği için ses kayıt cihazıyla veriler toplanmıştır. Görüşmeler 30 dakika ile 45 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeci tarafından anlaşılamayan cevaplarda öze bağlı kalınarak daha açık ifadelerle sorular tekrarlanmıştır. Görüşmeleri derinleştirmek amacıyla sonda sorulara başvurularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analize göre toplanan veriler, belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır ve doğrudan alıntılar kullanılarak görüşmeler yansıtılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Betimsel analiz için çerçeve oluşturularak tematik çerçeveye göre veriler işlenir ve elde edilen veriler betimlenir, anlamlandırılır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme sonrasında, iki katılımcıdan alınan ses kayıtları değişiklik yapılmadan yazıya geçirilmiştir. Analiz edilen verilerin kodlanmasıyla temalar oluşturulmuştur. Veriler, uygun temalara göre sınıflandırılmış ve bulgular, doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Daha sonra elde edilen bulgular temalara göre yorumlanmıştır. Kodlama ve tema oluşturma aşamasında eğitim bilimleri alanında nitel çalışmaları bulunan bir uzman ile kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Uzman görüşü sonunda birinci temanın güvenilirlik yüzdesi %87, ikinci temanın %89, üçüncü temanın ise %91 olarak hesaplanmıştır.

İnanırcılık ve Aktarılabirlik (Geçerlilik ve Güvenirlik)

Nitel araştırmalarda geçerlilik, ölçme aracının ölçülecek olguyu doğru ölçmesi, güvenilirlik ise farklı zamanlarda yapılan uygulamaların aynı sonuçları vermesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada iç geçerliği arttırmak için alanyazın taranarak teorik kısım oluşturulmuştur. Açık uçlu görüşme soruları oluşturularak uzman desteği alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırmanın tutarlığını sağlamak için soruların oluşturulması, verilerin kodlanması, tema ve alt temaların oluşturulması aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler toplanırken tarafsız davranılmış ve kişisel yorumlardan kaçınılmıştır. Çalışma sırasında anlaşılmayan sorular varsa daha açık sorularla ifade edilmiştir. İstenilen cevaplara yönelik sondaj sorular sorulmuştur. Dış geçerliliği sağlamak için maksimum çeşitlilik dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiş, toplanan verilerin ne şekilde analiz edildiği açıklanmış, bulgular kısmında katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak ve sonuçlarla ilişkilendirilerek ayrıntılı bir şekilde veriler ortaya konmuştur.

Bulgular

Katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda oluşturulan ana temalar ve kategoriler aşağıda tablolar hâlinde yer almaktadır.

Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “Okul müdürlerinin etik olmayan davranışları nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışları

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Adil Olmayan Davranışlar	Sendikal ayrımcılık	(O1), (L2), (İ1), (L3), (O3), (O4), (L4)
	Siyasi ve dinî ayrımcılık	(L1), (L3), (O3), (L4), (O5)
	Ders programında kayırmacılık	(O1), (L2), (İ2), (L4), (İ3)
	Yakın olduğu öğretmenlere toleranslı davranma	(O4), (L3), (L4), (İ3)
	Kuralları uygulamada yanlılık	(L2), (L3), (O4)
	Yeni atanan öğretmenlere negatif ayrımcılık	(L2), (İ1)
	İdarecilere ayrıcalık tanıma	(L1), (O3)
	Sürekli aynı öğretmenlere görev verme	(L3), (L5)
	Ek ders dağılımında eşitsizlik	(L5), (L2)
	İstenmeyen eğitimlerin aynı öğretmene verilmesi	(L5)
Olumsuz İletişim Dili	Sözel şiddet	(L3), (L4), (O5), (İ3)
	Lakayıt konuşmalar	(L1), (O3), (O2), (L5)
	Emrivaki tavırlar	(İ1), (L3), (İ2)
	Öğretmeni rencide etme	(O1), (L1), (L4)
	Öğretmeni etkin dinlememe	(İ2), (L2), (L5)
Mesaj yoluyla rahatsızlık	(O5), (L4)	
Mobbing	Sendikaya dâhil etme baskısı	(L2), (İ1), (L3), (O4), (O5), (L5), (İ3)
	Psikolojik baskı	(İ2), (L3), (O4), (L2), (L4), (O5)
	Sevmediği öğretmenleri yıldırma	(İ3), (L2)
Görevi İhmal ve İstismarı	Ders görevini yerine getirmeme	(O2), (L2), (O1), (O3), (L4), (O5), (L5)
	Gücü kötüye kullanma	(L3), (O3), (İ1), (İ2)
	Problemleri görmezden gelme	(O3), (L2), (O5)
	Haksız kazanç sağlama	(L2), (O1), (O5)
	Veliye karşı öğretmeni yalnızlaştırma	(L2), (O3)
	Mesai saatlerine uymama	(L1)
	Öğretmenin yanlış davranışını örtbas etme	(O5)
	Öğrencilerin kötü alışkanlıklarına izin verme	(L5)
Tutarsızlık	Verdikleri sözleri yerine getirmeme	(L5)
	Alınan kararlara uymama	(O3)

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde adil olmayan davranışlar alt temasında; sendikal ayrımcılık, siyasi ve dini ayrımcılık, ders programında kayırmacılık, yakın olduğu öğretmenlere toleranslı davranma, kuralları uygulamada yanlılık, yeni atanan öğretmenlere negatif ayrımcılık, idarecilere ayrıcalık tanıma, sürekli aynı öğretmene görev verme, ek ders dağılımında eşitsizlik, istenmeyen eğitimlerin aynı öğretmene verilmesi kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“...Hani diğer öğretmen ne kadar dört dörtlük olsa da, hiçbir problem yaşamasa da kendi sendikasında değilse sanki böyle bir nebze okul sınırları içerisinde bu belli olabiliyor tavrından, davranışından vs... Hiç olmadı en basit bir evrak bile problem olabiliyor mesela...” (İ1)

“...Ayrımcılık yapması, öğretmenler arasında arkadaşlık yani özel hayatında görüştüğü öğretmenlerin okul ortamında diğerlerinden ayrı tutması, ders programlarında onlara öncelik tanınması... Bunlar yaşadığımız şeyler maalesef. Önce yakın oldukları öğretmenlerin saatlerini programa yerleştiriliyor. Sonra biz...” (İ2)

“...Öğretmenler arasında nöbet tutma konusunda bence ayrıcalıklar var. Kimi öğretmen gayet rahat nöbetine geç gidiyor. Hiç gitmiyor. Ama kimi öğretmene de neden nöbet yerinde değilsin diye baskı uygulanabiliyor. Herkes için bir kural varsa herkes için olmalı...” (L3)

“...Ayrıca müdür yardımcılara ve öğretmenlere kurallar farklı işleyebiliyor. Öğretmen dersine herhangi bir mazeretten dolayı geç girdiğinde müdür sınıfın kapısında bekleyip öğretmene gözdağı veriyor adeta. ...Müdür onlara tolerans tanırken bize hiçbir şekilde tanımıyor. ...” (L1)

“...Mesela zorunlu hizmet içi eğitimler oluyor. Bunlara öğretmenler gitmek istemiyor çoğu zaman. Angarya olarak görülüyor. Ama bu görevler aynı öğretmenlere veriliyor...” (L5)

Okul müdürlerinin sergiledikleri etik olmayan davranışlar teması altında olumsuz iletişim dili alt temasında; sözel şiddet, lakayit konuşmalar, emrivaki tavırlar, öğretmeni rencide etme, öğretmeni etkin dinlememe, mesaj yoluyla rahatsızlık kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Mesela ben öğretmen olarak yanlış bir şey yapmış olabilirim. Hepimiz yapabiliriz. Bunu bazen o kadar fütursuz bir şekilde dile getiren idareciler var ki seni öğrencinin önünde azarlayabiliyor. Bazen de meslektaşlarının gözü önünde bunu yaparak küçük düşürüyorlar.” (O1)

“...Tamam. Okul müdürü karşıdaki kişiye görev verecek, sorumluluk verecek ama bunu söyleyiş tarzı.. Emir vermeyi ben doğru bulmuyorum.” (İ2)

“...Yani böyle nasıl diyeyim, aşağılayıcı bir konuşma tarzı ile beni uyarmıştı. Küçük düşürücü ne diyeyim artık. Hani o üslup benim için çok önemlidir. İletişim tabii ki önemli. Güzel konuşma her şeyden önemli. Ama mesela onun oradaki tavrı benim o gün bütün günümü mahvetmişti...” (İ3)

“...Yani konuşurken öğretmenin yüzüne bakmaması, başka şeylerle meşgul olması. Ya da öğretmenin konuşmalarından hoşlanmadığında bitirmesi için de yapıyorlar bunu.” (İ2)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde mobbing alt temasında; sendikaya dâhil etme baskısı, psikolojik

baskı, sevmediği öğretmenleri yıldırma kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

"...Ya da hadi seni bizim sendikaya alalım deyip, bak bu sendikanın güzelliklerinden faydalan, sendikalı olursan daha fazla para kazanırsın, ya da işte, sendikalı olursan senin hakkını savunuruz, eğer sendikalı değilsen başıma gelen bir şeyde senin yanında durulmayacağını sana hissettiriyorlar." (L3)

"Sürekli böyle ensendeymiş gibi hissettirmesi, her dakika her saniye seni gözetlemesi, takip etmesi her anını her hareketini her adımını sürekli böyle bir gözün takip ediyor olması çok rahatsız edici bir şey. Bazı müdürlerin çok fazla yaptığı bir şey bu. Girişte, çıkışta, orada, burada seni gözetleyen bir çift göz var üzerinde. Bu çok rahatsız edici oluyor." (L4)

"...Mesela sevilmeyen öğretmenlere karşı mesela zor yerlerde nöbet yazılır. Sıkıntılı sınıflara dersler yazılır, hissettirilmeden. Yani okul idaresi sıkıntılı olan sınıfları bilir. ..." (L2)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde görev ihmal ve istismarı alt temasında; ders görevini yerine getirmeme, gücü kötüye kullanma, problemleri görmezden gelme, haksız kazanç sağlama, veliye karşı öğretmeni yalnızlaştırma, mesai saatlerine uymama, öğretmenin yanlış davranışını örtbas etme, öğrencilerin kötü alışkanlıklarına izin verme kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

"Müdürler kesinlikle derslerine girmiyorlar. Müdürün 6 saatlik dersi var ama ona girmez. Müdür ve idareciler derslere girmez. Koridorlarda gezen öğrencilere sorduğumuzda dersleri boş geçen dersler idarecilerin dersleridir. Müdür makamından dolayı derse girmiyor. Bir yıl boyunca her gün işi olamaz müdürün. Müdürlerde prosedür gibi görünüyor. Girilmiyor derslere..." (O3)

"...Öğretmene karşı kendini üstün görmesi, üstünlük sağlaması, müdürlük makamını bir şey, öğretmene güç olarak güç gösterisi olarak yansıtmaması diyebilirim." (İ2)

"Yapmadıkları kurslar, kendilerine yapmadıkları kurslar için nöbet yazan kurum müdürleri, orada bulunmaları gerekirken bulunmamaları, gündüz yaptıklarını gece gösterenler, hafta içi yaptıklarını hafta sonu gösterenler, hepsini gördüm. Bizzat şahit oldum." (O5)

"...Yani meselenin aslı araştırılmadan sürekli velinin ve öğrencinin sözleriyle öğretmen yargılanıyor. Çünkü öğretmene yapılan hareketleri bir karşılığı yok..." (L2)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde tutarsızlık alt temasında; verdikleri sözleri yerine getirmemeleri, alınan kararlara uymamaları kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

"Öğretmenin bir talebi olduğunda ders programı ya da bir izin isteme olayı gibi. Yardımcı olurum, tamam gibi sözler söyleyip tam tersi davranışlarda bulunuyorlar." (L5)

"Toplantıda alınan kararları, öğrenci ve disiplin işlemleri ile ilgili kararları söylediği şekliyle uygulamaması... Biz toplantıda o kararı almışız kılık kıyafet, telefon konularında. ... Biz telefon yakaladığımızda alıyoruz öğrenciden, idareye veriyoruz. İdare ne yapıyor. Çocuğa telefon geri veriliyor." (O3)

Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarının Nedenleri

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Bireysel Etkenler	Ego	(O1), (O2), (L3), (İ2), (O3), (L4), (L5)
	Kişisel problemlerini okula yansıtmaları	(L1), (O2), (L3), (İ2), (O4)
	Kişilik özellikleri	(L1), (O3), (O5), (L5)
	Psikolojik problemler	(O2), (O4), (L4)
	İletişim kurmadaki yetersizlikler	(O1), (İ2), (O5)
	Liyakatsiz kişilerin yönetici olmaları	(L1), (L3), (O5)
	Arkadaşlık ilişkisi	(İ1), (O3), (L5)
	Güç gösterisi yapma	(O2), (L3)
	Sevmeme	(L2), (İ3)
	Katı-kuralcı olmaları	(O3), (İ2)
	Makamı kaybetme korkusu	(L2)
	Kendi doğrularını benimsetme isteği	(O1)
	Bencillik	(O2)
	Empati kuramama	(O3)
Öfke problemleri	(L5)	
Etik Etkenler	Yakınlarını rahat ettirme isteği	(O2), (L1), (İ1), (O5)
	Sendika aracılığıyla çıkar sağlama	(O1), (O5), (İ3)
	Maddi çıkar elde etme isteği	(O1)
	Çıkar çatışması	(İ3)
Çevresel Etkenler	Üslerinin baskısını yansıtma	(L3), (O4)
	Sendikaya üye toplama çabaları	(İ1), (İ3)
	Kültürel alışkanlıklar	(L2), (O5)
	Siyaset ve sendikanın olumsuz etkileri	(L3)
	Denetimin olmaması	(O5)
	Atama sistemindeki sıkıntılar	(L2)
	İdarecilik eğitimi almamaları	(L1)

Tablo 3 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde bireysel etkenler alt temasında; ego, kişisel problemlerini okula yansıtmaları, kişilik özellikleri, psikolojik problemler iletişim kurmada yetersizlikler, liyakatsiz kişilerin okul müdürü olmaları, arkadaşlık ilişkisi, güç gösterisi yapma, sevmeme, katı kuralcı olmaları, makamı kaybetme korkusu, kendi doğrularını benimsetme, bencillik, empati kuramama, öfke problemleri kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“...Yani bazı müdürler böyle rahat oluyorlar. Çok fazla düşünmeden konuşup, davranabiliyorlar. Bir anda çıkıyor ağızlarından bir şeyler. Öyle yetişmiş. Konuşmalarında bir seviye olmuyor. Gayri ciddi bir yapısı vardır. Kendisini ne kadar zorlasa da çizginin ötesine geçmeden yapamaz. ...” (L5)

“Psikoloji anlamında sorunları olabilir... Bir bakıyorsun çok iyi. Merhaba merhaba. Ertesi günü bakıyorsun hiçbir şey yok. Selam sabah yok. E bu da resmen diyorsun bunun psikolojik sorunu var. ...” (O4)

“...İletişim konusunda kendini yetiştirememiş, bu konuda yeterliliğinin olmaması, insan ilişkilerinin zayıf olması gibi durumlar söz konusu olabiliyor. Belki iletişim gücü zayıf olduğu için o açığı olumsuz davranışlarla kapatmaya çalışıyor olabilir. ...” (İ2)

“...Bunların nedenleri bu işlere liyakatsiz kişilerin veya öğretmenlikten de aynı problemlerle ortaya çıkan kişiliklerin idareci olarak atanmasıdır. Yani müdürlük yapabilecek kapasitede olmayan kişiler müdür olursa problemler sergileyebilirler...” (L3)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde etik etkenler alt temasında; yakınlarını rahat ettirme isteği, sendika aracılığıyla çıkar sağlama, maddi çıkar elde etme isteği, çıkar çatışması kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“...Kendi sendikasına yaranma politikası, oradaki insanların gözüne girip kariyerinde daha da yükselme isteği. Günümüzdeki idareciler sendika aracılığıyla bu konulara geldiklerini görüyoruz. Bence sendikal baskının nedeni bundan kaynaklanıyor.” (O1)

“İdarecilerin hemen hemen hiçbiri derse girmedikleri halde sürekli ek ders istiyorlar. Ciddi anlamda maddi kaygıları var. Nereden ne kadar ders alabiliriz diye düşünüyorlar.” (O1)

“...Mesela ne olabilir çıkarlarına uyuşmayan kişidir. Müdürün söylediğini onaylamaz. Bir şey söylediğinde hep itiraz eden kişidir.” (İ3)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergilediği etik olmayan davranışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde çevresel etkenler alt temasında; üstlerinin baskısını yansıtırma, sendikal baskıdan dolayı üye toplama çabaları, kültürel alışkanlıklar, siyaset ve sendikanın eğitim kurumlarında yer alması, denetimsizlik, atama sistemindeki sıkıntılar, idarecilik eğitimi almamaları kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Bana kalırsa kendileri de bir üstlerinden aynı şeyi görüp öğreniyorlar. Yani zaten temelde her şey yaptırımlar geldiği için en baştan yapacaksınla geldiği için en başın istediği tavır ve davranışı illa ki müdürler de sergilemeye başlıyorlar.” (L3)

“Kendisi zaten sendikadan bir baskı görüyorsa şöyle bir baskı, hani illa üye toplayacaksınız, yapacaksınız, edeceğiniz şeklinde değil de öyle bir şeyi bile hissettiğinde bunu zaten başkasına da yansıtacaktır. Hele ki sendikası hiç olmayan öğretmen varsa...” (İ2)

“...Artık ülkemizde siyaset ve sendikanın çok ciddi şekilde eğitim kurumlarında yer aldığı görülmekte ve eğer bir karşıt düşünceyi savunuyorsan bu aynı bir futbol maçında iki karşı takımı tutan gibi kavga sebep olabilecek hale geldiği için bana kalırsa bunu da çok güzel kullanıyorlar.” (L3)

“...Peki, bekçilere kim bekçilik edecek. Peki, okul müdürlerini kim denetleyecek. Bir öğretmen bunu gündeme getiremiyor. Korkuyor tabii ki haliyle bunu söylediği zaman. Aynı tepkiyi öğretmenlere gösteren bir idareci ama kendisi bu işi yapmıyor. ...” (O5)

Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının öğretmen üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Etik Olmayan Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcı</i>	
<i>Duygusal Etkiler</i>	Motivasyon düşüklüğü	(L1), (L2), (İ3), (O5), (İ1), (O1), (L4), (L3)	
	Okuldan soğuma	(O1), (İ1), (L3), (O3), (İ3), (L2), (O4), (L4)	
	Mutsuz bireyler	(İ3), (L1), (L2), (O2), (İ1), (L3), (L4), (L5)	
	Güvensizlik	(O1), (O2), (L3), (L1), (İ3)	
	Değersizlik hissi	(O2), (O3), (O4), (L5)	
	Mesleki doyum sağlayamama	(O3), (O4), (O2)	
	Baskı hissetme	(İ1), (L5), (O5)	
	İtaat etme	(L1), (L2)	
	Huzursuzluk	(İ2), (L3)	
	Okuldan gitme isteği	(İ3), (L2)	
	Kaygılı bireyler	(L3), (O4)	
	Öfke duyma	(L1), (L5)	
	Yalnızlık	(O3)	
	Korkma	(L2)	
	Hakkının yendiğini düşünme	(L5)	
	Alaya alınmışlık hissi	(L5)	
	Öğretmenin şevkinin kırılması	(O5)	
	Kendini motive etme	(L1)	
	<i>Performansa Yönelik Etkiler</i>	Verimliliğin düşmesi	(L1), (L2), (İ1), (O2), (İ2), (L3), (O3)
		Sıkıntıları sınıfa yansıtma	(İ1), (İ3), (O5)
Ders işleyememe		(O5)	
Okul başarısında düşme		(O2)	
<i>Öğretmenler Arası ilişkiler</i>	Öğretmenler arası çatışmalar	(O1), (O2)	
	Kin duyma	(L1), (O1)	
	Kurum kültürünün oluşmaması	(L3)	
	Soğuk okul ortamı	(İ2)	
	Gerginlik	(O5)	

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergiledikleri etik olmayan davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerinden duygusal etkiler alt temasında; motivasyon düşüklüğü, okuldan soğuma, mutsuz bireyler, güvensizlik, değersizlik hissi, mesleki doyum sağlayamama, baskı hissetme, itaat etme, huzursuzluk, okuldan gitme isteği, kaygılı bireyler, öfke duyma, yalnızlık, korkma, hakkının yendiğini düşünme, alaya alınmışlık hissi, öğretmenin şevkinin kırılması, kendini motive etme kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“...Bu tür davranışlar durduk yere gelişen davranışlar beni üzüyor, motivasyonumu düşürüyor. Çalışma şevkimi alıyor yani. Evet, sınıfa yansıtılmamalıdır tabi ki de yansıtılmamaya çalışıyoruz. Ama kurum içine geldiğinde işte ne yapıyor beni olumsuz etkiliyor. Okula bakışımı değiştiriyor.” (İ3)

"Zamanımızın büyük çoğunluğu okulda geçiyor. O da bizim psikolojimizi etkiliyor. Sürekli bunlara maruz kaldığın zaman istemediğin bir yerde bulunuyorsun. Mutlu olmadığı bir yere gidiyorsun. Daha mutsuz, daha agresif bir insana dönüşüyorsun." (L4)

"Okulda çalışmak istemiyorum. Çünkü meslekten soğutuyor bu tür davranışlar. Mesleki anlamda doyumu, yaptığının karşılığını alamıyorsun. Mesleğinden de uzaklaşıyorsun. Bu olaylar çok can sıkıcı sıkıcı hale getiriyor insanı maalesef." (O2)

"...Bu defa bu da büyük bir strese yol açıyor büyük bir korkuya neden oluyor. Büyük bir kaygıya neden oluyor. Başına bir iş gelecekmiş gibi öğretmen hata yapmamaya çalışırken bir kere büyük bir motivasyon kaybı yaşıyor." (L2)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergiledikleri etik olmayan davranışlarının öğretmen üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde, performansa yönelik etkiler alt temasında; verimliliğin düşmesi, sıkıntıları sınıfa yansıtma, ders işleyememe, okul başarısında düşme kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

"...O moral bozukluğuyla derse giriyorum. Tabi çocuklara yansıtılmaya çalışıyorum. Ama bu mümkün olmuyor. Kafamı toplayamıyorum. İnsanım sonuçta. Ne kadar yansıtılmaya çalışsam da yansıtıyorum maalesef. Dersime odaklanamıyorum. Canım ders işlemek falan istemiyor." (O3)

"Sınıfa yansıtılmaya çalışıyorsun elbette. Ama işte bunlar olumsuz şeyler. Olmaması gereken... Tabi ki de bizi üzüyor. Olumsuz etkiliyor. Bu da derse girdiğimde öğrencilere yansıyor. Moralimin bozuk olduğunu görüyorlar, hissediyorlar yani..." (İ3)

"Bana mesajların yağdırıldığı, ne bileyim derse girişimin çıkışının izlendiği, sınıfımın gözlendiği, konuşmalarımın dinlendiği bir ortamda rahat ders işleyemedim açık söylemek gerekirse." (O5)

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik sergiledikleri etik olmayan davranışlarının öğretmen üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde öğretmenler arası ilişkiler alt temasında; öğretmenler arası çatışmalar, kin duyma, kurum kültürünün oluşmaması, soğuk okul ortamı, gerginlik kodları elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

"Okul müdürlerinin tavrından dolayı onun yakın olduğu öğretmen arkadaşlardan uzaklaşma isteği... Müdürün samimi olduğu iletişim kurduğu grubu, onların işleri yolunda gidiyor ve sana haksızlık yapıldığını düşünüyorsun ya onlara da öfke duyuyorsun. ..." (O1)

"...Sürekli diken üstünde çalışıyorsun. Bağ kurmanı engelliyorlar. Bu şekilde bana kalırsa. Okulu ayakta tutan en önemli şey, öğretmen, öğrenci ve idarenin birlikte uyumlu bir şekilde hareket edip okulun kültürünü oluşturmaması, burayı bir aile gibi hissetmesi, insanların birbirine saygılı olması ama bunun yanında gerçekten sevmesi belki..." (L3)

"Okul müdürünün bu davranışı yani sıcak ve samimi bir okul ortamı oluşturmaz diye düşünüyorum. Öğretmenleri birbirine düşürebilir." (İ2)

Tartışma

Birinci tema altında, okul müdürlerinin etik olmayan davranışları, sendikal, siyasi ve dinî ayrımcılık olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulguları alanyazındaki çalışmalarını desteklemektedir. Yapılan bazı araştırmalarda siyasi ve sendikal faaliyetlerin öğretmenler arasında ayrımcılık gibi etik olmayan davranışlara yol açtığı, sendikaların öğretmenleri savunmaktan çok siyasi faaliyetlerde bulunduğu ve öğretmenler arasında çatışma yaşanmasına sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Argon, 2016; Yalçın-Durmuş ve Üstüner, 2021). Bu doğrultuda okul müdürleri tarafından öğretmenlerin siyasi, dinî ve sendikal anlamda ayrımcı davranışlara maruz kaldıkları söylenebilir.

Etik olmayan davranışlardan ders programında kayırmacılık yapıldığı, yakınlarına toleranslı davranıldığı, aynı öğretmene görev vererek daha fazla sorumluluk yüklendiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile Demirtaş ve Demirbilek (2019), Güneş ve Küçüksüleymanoğlu (2020) ve Kahraman'ın (2020) araştırmaları örtüşmektedir. Polat ve Hiçyılmaz (2017), yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin aynı konu üzerinde öğretmenlere tepkilerinin farklılaştığı, haksızlık yapıldığı, ders programlarında ve öğretmenler arası görev paylaşımında adil olunmadığı, dinî ve en çok da siyasi görüşe göre ayrıcalıklı davranışların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki okul müdürleri öğretmenlere yönelik kayırmacı bir tutum içinde olmakta ve adil olmayan davranışlar sergilemektedir. Bu tarz etik dışı davranışlara etki eden içsel ve dışsal faktörlerin araştırılması okul yönetimi, özellikle öğretmenler ve eğitim öğretim süreçleri açısından önem taşımaktadır.

Katılımcılar, okul müdürlerinin sözel şiddet uyguladıklarını ve öğretmenleri rencide ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, yapılan bazı araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Can ve Işık-Can, 2019; Kazak ve Buldu, 2021). Bir başka araştırmada, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin iletişim esnasında kaba davranışlar sergiledikleri ve emir verici bir üslup kullandıkları görülmekle birlikte yönetici öğretmen arasındaki iletişimin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ekici, 2020). Çınar (2010) ise yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin iletişim yöntemlerinin iyi ve etkili olduğu ancak üst düzey iletişim becerilerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Katılımcılar, mobbing ile sendikal baskı ve psikolojik baskı uygulandığını ifade etmişlerdir. Gini'ye (1997) göre, liderlerin yararlandıkları güç zorlayıcı olmamalıdır. Ancak bazı araştırma bulgularında okul müdürlerinin öğretmenlere yıldırma ile psikolojik baskı uyguladıkları görülmektedir (Özkuşçu ve İhtiyaroğlu, 2021). Akcan, Polat ve Ölçüm'ün (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenleri arasında okul tarafından öğretmenlere yapılan sendika

baskılarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okullarda sendikal baskının okul müdürleri tarafından uygulandığı düşünülebilir.

Görevi ihmal ve istismar alt temasında ders görevini yerine getirmeme, gücü kötüye kullanma, problemleri görmezden gelme, haksız kazanç sağlama, mesai saatlerine uymama sonuçlarına ulaşılmıştır. Kâtip (2019), çalışmasında okul müdürlerinin haksız kazanç sağlama, görevi kötüye kullanma, baskı, aşağılama gibi birçok etik olmayan davranış sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bora (2017), yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Elde edilen bulgular, çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çetin ve Demirkasımoğlu (2015), öğretmen ve okul müdürlerinin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları adlı çalışmasında okul müdürlerinin etik olmayan davranışları arasında görevi ihmal, yolsuzluk, siyaset yapma bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırmadaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Tüm bu etik dışı davranışların farklı kaynakları olabilir. Bu etkenlerin bir kısmı bireysel-psikolojik temelli iken bir kısmı çevresel etkenlerin ürünü olabilir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin etik dışı davranışlarını tek başına eğitim ve yasal düzenlemeler yoluyla önlemek mümkün iken bir kısmını önlemek mümkün olmayabilir.

İkinci tema altında, okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının nedenleri arasında ego, kişilik özellikleri, kişisel problemlerini okula yansıtma, liyakatsiz kişilerin okul müdürü olması sonuçlarına ulaşılmıştır. Koç ve Fidan (2020) çalışmasında, etik dışı liderliğin sebebi olarak okul müdürlerinin egolarının etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Harmanlı (2019) ise etik olmayan müdür davranışlarının nedenleri arasında oturmamış kişilik yapısı, liyakat sahibi olmayışlarının etkili olduğunu belirlemiş ve okul müdürlerinin kişisel menfaatleri doğrultusunda hareket ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Özkuşçu ve İhtiyaroğlu (2021) yaptığı çalışmada, etik olmayan davranış nedenlerinin iletişim yetersizliğinden kaynaklandığı sonucunu ortaya koymuştur. Houle ve Gimias (2006), liderlerin etik uygulamaları destekleyecek yeterliliğe sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz (2017) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin etik davranmama nedenleri arasında yöneticilik bilgi ve becerilerinde yetersizlik, atama kriterlerinin yetersiz olması bulgularına ulaşmıştır. Özdemir, Karadağ ve Kılınc (2013) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin empati kurma becerilerinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nacar ve Demirtaş (2017) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinde bulunması gereken özellikleri, etkili iletişim kurma, empati kurma, eşit davranma, adil olma, dürüst ve güvenilir olma gibi insancıl yeterlilikler olarak ifade etmiştir. Aronson (2001), istenen etik değerler bütününe sahip liderleri işe almanın daha karlı olacağını ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak okul müdürlerinin davranışlarında kişilik özelliklerinin ve yeterliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Liyakat sahibi kişilerin seçilerek müdür olması, okul müdürlerinin etik davranışlara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması etik dışı davranışların azalmasını sağlayabilir. Öğretmenler, etik olmayan davranışların

nedenlerini yakınlarını rahat ettirme isteği, sendika aracılığıyla çıkar sağlama, maddi çıkar elde etme isteği görüşlerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar, araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Okul müdürlerinin arkadaşlık ilişkileri, kendisine yakın olanları kollama, siyasi sendikal ve dinî ilişkiler, çıkar sağlamaya yönelik ilişkiler kayırmacılık davranışının nedenleri arasında yer almaktadır (Demirtaş ve Demirbilek, 2019).

Okul müdürlerinin üstlerinin baskısını yansıttığı, sendikaya üye toplama çabalarının olduğu, kültürel alışkanlıklar, siyaset ve sendikanın eğitim kurumlarında yer alması konuları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Karayaman (2021) çalışmasında, siyasi baskıların ve sendikaların baskılarının olduğu, üst makamların okul müdürlerine baskı yaptıkları ve bu baskının ikilem yaşamalarına neden olduğu ve makamını kaybetme kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkarak sendikal faaliyetlerin ve siyasetin okul müdürlerini etkilememesine yönelik tedbirler alınarak okul müdürlerinin üzerindeki baskının kalkması gerektiği söylenebilir. Üstlerin baskısı, okul müdürlerinin de çalışanlara baskı yapmasına yol açtığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Üçüncü tema altında katılımcılar, okul müdürlerinin etik olmayan davranışları nedeniyle en çok duygusal olarak etkilendiklerini, motivasyon düşüklüğü, değersizlik, okuldan soğuma, mutsuzluk, güvensizlik, okuldan gitme isteği, baskı hissetme gibi duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Özgan ve Bozbayındır'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Neubert, Carlson, Kacmar, Roberts ve Chonko (2009) araştırmalarında yöneticilerin gösterdikleri etik liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumunu ve kuruma olan bağlılıklarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Robinson (1996), çalışmasında yöneticilere duyulan güvenin çalışan performansı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Konan ve Erkuş (2019) yaptıkları araştırmada mobbinge maruz kalan öğretmenlerin çoğunun okullarını değiştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Özgan ve Aslan (2008), ilköğretim okul müdürlerinin etik olmayan davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır (Argon, 2016; Turhan ve Çelik, 2011). Görüldüğü üzere, okul müdürlerinin etik olmayan davranışları öğretmenlerin olumsuz duygular yaşamalarına yol açmaktadır. Çalışmada öfke duyma, yalnızlık, korkma gibi duygusal etkilere de rastlanmıştır. Keskinliç-Kara (2016), yaptığı çalışmada siyasi ayrımcılığa maruz kalan öğretmenlerin öfke, nefret, dışlanma gibi duygular yaşadıkları ve mutsuz oldukları, çalışma isteğinde azalma gibi bireye ve örgüte yönelik etkilerinin olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Etik olmayan davranışların öğretmenlerin performansına etkisi, öğretmenlerin verimliliğinin düşmesi şeklinde yansımaktadır. Jones ve Stout'a (2015) göre kayırmacı davranışlar örgütlerdeki performansları olumsuz etkilemektedir. Coco ve Lagravinese (2014) ile Khatri ve Tsang (2003), eğitim örgütlerinde performansın ve verimliliğin artması için kayırmacılığın ortadan kaldırılması gerektiğini ifade etmektedir. Kahraman (2020), yaptığı çalışmada okullarda kayırmacılık davranışlarının

güvensizliğe, gruplaşmaya yol açtığı ve öğretmenin performansını negatif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Avey, Wernsing ve Palanski (2012), yaptıkları araştırma sonucunda liderlerin etik davranışlarının çalışanların iş doyumunu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Usta (2012), kurumlardaki ahlaki davranışların etkililik ve verimliliği arttırdığını ifade etmektedir.

Müdürlerin etik olmayan davranışları sonucu, öğretmenler arası çatışmaların yaşanabileceği, kurum kültürünün olumsuz etkileneceği, kin duyma ve soğuk okul ortamına neden olacağı ifade edilmiştir. Bu sonuç alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Akcan vd. (2017), okullardaki sendikal durumların okul ortamında iletişim problemlerine ve zıtlasma gibi olumsuzluklara sebep olduğunu tespit etmiştir. Haynes, Emmons ve Ben-Avie (1997), çalışanlar arasındaki ilişkilerin iyi olmasının onların okul ortamında mutluluğunu arttıracaklarını ifade etmektedir. Bazı çalışmalarda okul müdürünün etik davranışlar sergilemesi, okul müdürüne olan güvenin artmasına ve örgütsel sessizliğin azalmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Negiş-Işık ve Paşa, 2017). Çalışanların örgütsel adalet algısının artması, çalışanlarda olumlu duygu ve düşünceleri arttıracaktır (Karataş, Kâhya ve Kahyaoglu, 2018; Özgen ve Turunç, 2017; Uğurlu, 2012). Görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinin etik olmayan davranışları, çalışanların birbirine olan bağlılıklarını azaltmaktadır. Toor ve Ofori (2009), yaptıkları çalışmada etik liderliğin örgütlerde çalışan çıktılarını ile örgüt kültürü arasındaki etkileşimde aracı bir konuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin örgütsel bağı güçlendirici davranışlarda bulunması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretmenlere karşı birçok etik dışı davranışlar sergiledikleri, bu davranışların bir kısmının kendi kişiliklerinden bir kısmının ise yönetsel etkenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kendi kişiliklerinden kaynaklanan olumsuzlukların etik dışı davranışlara kaynaklık ettiği düşünülürse görevlendirme süreçlerinde uygulanacak çeşitli kişilik testleri yoluyla uygun yönetici adaylarının tespiti yapılabilir. Ayrıca okul müdürlerinin etik davranışlarını geliştirmeye yönelik MEB tarafından konferans, seminer vb. eğitimler verilerek, okul müdürlerinin farkındalıkları artırılarak olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri sağlanabilir. Sadece okul müdürleri değil, öğretmenlerin de benzer eğitimler almaları psikolojik dayanıklılıklarını geliştirebilir. Etik dışı davranışların öğretmenler üzerindeki yıkıcı etkisinin öğretmenlerle sınırlı kalmayacağı, eğitim öğretim süreçlerini ve öğrencileri etkileyeceği tespit edilmiştir. Bu nedenle caydırıcı olması amacıyla okul müdürlerinin etik dışı davranışlarını önlemek için yasal düzenlemeler gözden geçirilerek, kriterler netleştirilerek yaptırımların gücü artırılabilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda sendikal ayrımcılık ve sendikal baskının okul müdürleri tarafından yüksek düzeyde sergilendiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin sendikal faaliyetlerinin en aza indirgenmesinin öğretmenlere uygulanan ayrımcılığı ve

ötekileştirmeyi ortadan kaldırabileceği düşünülmektedir. Okullarda belirli aralıklarla müdürlere yönelik çeşitli denetlemeler yapılarak öğretmen görüşünü esas alan yasal düzenlemeler yapılabilir. Okul müdürlerinin güvene dayalı ve etik değerlerin hâkim olduğu bir okul ortamı oluşturmaları için eleştirilere açık, yapıcı, tutarlı, samimi, demokratik, farklı görüşlere saygılı, iletişime önem veren, birleştirici tutum ve davranışlar sergilemeleri önemlidir. Bu araştırma, Düzce ilinde görüşme yapılan öğretmenlerle, araştırma soruları ve analiz yöntemleriyle sınırlıdır. Farklı evren ve örneklemelerde yapılacak nitel çalışmalar yoluyla araştırma sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliği artırılabilir. Konu ile ilgili hem nicel hem de karma desen çalışmalarının yapılması uygulamada karşılaşılan sorunların tespiti ve çözümünü noktasında etkili olabilir.

Kaynaklar

- Akcan, A., Polat, S. & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338811>
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. & Yılmaz, D. Ç. (2017). Okul yöneticilerinin meslek ahlakı davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 210-221.
- Aronson, E. (2001). Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18, 244-256.
- Arslan-Hendekci, E. A. (2017). *Algılanan örgütsel etik ikliminin İlköğretim okullarında öğretmenlerin etik dışı davranışlarına etkisi: Diyarbakır merkez ilçeleri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. & Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 21-34.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayık, A., Yücel, E. & Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(42), 27-36.
- Blase, J. & Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: Teachers perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 367-422.
- Bora, Z. (2017). *Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik etik dışı davranışları ve nedenleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Brass, D., Butterfield, K. & Skaggs, B. C. (1998). Relationships and unethical behavior: A social network perspective. *The Academy of Management Review*, 23(1), 14-31.
- Brown, M. E. (2007). Misconceptions of ethical leadership: How to avoid potential pitfalls. *Organizational Dynamics*, 36, 140-155.
- Brown, M. E. & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Can, E. & Işık-Can, C. (2019). Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16), 406-422.
- Chandler, D. J. (2009). The perfect storm of leaders' unethical behavior: A conceptual framework. *International Journal of Leadership Studies*, 5(1), 102-126.
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(2), 1-16.
- Ciulla, J. B. (2004). *Ethics and leadership effectiveness the nature of leadership*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Coco, G. & Lagravinese, R. (2014). Cronyism and education performance. *Economic Modelling*, 38, 435-450.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. USA: Sage.
- Çengelci, E. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, S. K. & Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 95-110.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(26), 267-276.
- Çimen, B. A. & Karadağ, E. (2019). Özel okul müdürlerinin etik davranışları üzerine bir araştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(1), 171-201.
- Demirtaş, H. & Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.

- Dobel, J. P. (1998). Political prudence and the ethics of leadership. *Public Administration Review*, 58(1), 74-89.
- Doğan, S. & Karataş, A. (2011). Örgütsel etiğin çalışan memnuniyetine etkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(37), 1-40.
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Dergisi*, 20(2), 503-518.
- Frankena, W. (2007). *Etik* (A. Aydın, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gini, A. (1997). Moral leadership: An overview. *Journal of Business Ethics*(16), 323-330.
- Güneş, A. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-Education*, 15(3), 1907-1925.
- Greenfield, W. D. (1991). Rationale and methods to articulate ethics and administrator training. *Annual Meeting of the American Educational Research Association Speeches/Conference-Papers* içinde (s. 1-33). Portland State University, Chicago, Illinois. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332379.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Greenfield, W. D. (1999). Moral leadership in school: Fact or fancy? *Annual Meeting of American Educational Research Association Speeches/Meeting Papers* içinde (s. 1-41). Portland State University, Montreal, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443171.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Harmanlı, M. T. (2019). *Etik liderlik üzerine okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Haynes, N. M. & Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Houle, J. C. & Gimás, P. C. (2006). Building capacity for ethical leadership in graduate educational leadership preparation programs. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 3(1), 11-17.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. J. G. Hunt & L. L. Larson, (Ed.), *Leadership: The cutting edge* içinde (s. 1-38). Carbondale: Southern Illinois University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133827.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1992). The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation? *Academy of Management Perspectives*, 6(2), 43-54. <https://doi.org/10.5465/ame.1992.4274395>
- Husu, J. (2003). Real-world pedagogical ethics: Mission impossible? *Teacher Development*, 7(2), 311-326.

- Işık, M. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 155-173. <https://doi.org/10.46423/izujed.775588>
- Jones, R. G. & Stout, T. (2015). Policing nepotism and cronyism without losing the value of social connection. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(1), 2-12.
- Josefová, A. (2016). The importance of ethics in the process of education in today globalised society. *SHS Web of Conferences*, 26, 01019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601019>
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Karataş, S., Kahya, S. & Kahyaoglu, R. B. (2018). Teachers' opinions on unethical conducts of education administrators. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 48-65.
- Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 235-253. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.797652>
- Katip, M. (2019). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik dışı liderlik davranışları hakkında öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kazak, E. & Buldu, M. (2021). Okul yöneticilerinin psikolojik şiddet içeren söz tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 206-230.
- Keskinkılıç-Kara, S. B. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1371-1384.
- Khatri, N. & Tsang, E. W. K. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43, 289-303.
- Kish-Gephart, J. J., Harrison, D. A. & Treviño, L. K. (2010). Bad apples, bad cases, and bad barrels: Meta-analytic evidence about sources of unethical decisions at work. *The Journal of Applied Psychology*, 95(1), 1-31.
- Koç, M. H. & Fidan, T. (2020). Teachers' opinions on ethical and unethical leadership: A phenomenological research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 355-400.
- Konan, N. & Erkuş, Z. U. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mobbinge uğrama nedenleri ve başa çıkma yöntemleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 407-423.
- Kuçuradi, İ. (2019). *Ahlak, etik ve etikler*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). Okul yöneticilerinin kişilik tiplerinin etik liderlik becerileri üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1041-1053. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-514918>

- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- MEB. (2015). *Eğitimciler için meslek etik ilkeler*. Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Genelge 2015/21. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mihelič, K. K., Lipičnik, B. & Tekavčič, M. (2010). Ethical leadership. *International Journal of Management & Information Systems Fourth Quarter*, 14(5), 31-42. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v14i5.11>
- Nacar, D. & Demirtaş, Z. (2017). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*(11), 443-456.
- Negiş-Işık, A. & Paşa, Ö. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 135-144. <https://doi.org/10.17755/esosder.289656>
- Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Roberts, J. A. & Chonko, L. B. (2009). The virtuous influence of ethical leadership behavior: evidence from the field. *Journal of Business Ethics*, 90, 157-170.
- Neuman, J. H. & Baron, R. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of Management*, 24(3), 391-419.
- Öz, Ö. (2021). *Öğretmenlerin okul müdürlerinden beledikleri ve karşılaştıkları etik davranışlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S., Karadağ, N. & Kılınc, A. Ç. (2013). Leadership in learning organizations: A qualitative research on school principals. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.
- Özgan, H. & Aslan N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özgan, H. & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özgen, F. Ö. & Turunç, Ö. (2017). Örgütsel adalet- sinizm ilişkisinde kişi örgüt uyumunun rolü: eğitim sektöründe bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 80-96.
- Özkeskin, E. (2013). Okul liderliğinde etik liderlik yaklaşımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-46.

- Özkuşçu, E. & İhtiyaroğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mobbing davranışlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23-50. <https://doi.org/10.32433/eje.896928>
- Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 137-155.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peterson, R. A. & Ferrell, O. C. (2004). *Business ethics: New challenges for business schools and corporate leaders*. New York: M. E. Sharpe.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (A. Atayman & G. Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Polat, S. & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 47-66.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, 574-599.
- Şen, E., Ateşoğlu, H. & Akdoğan, S. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, performans uygulamaları ve kurumsallaşmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 572-593.
- Toor, S. R. & Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model: Employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics*, 90, 533-547.
- Turhan, M. & Çelik, V. (2011). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 6(1), 438-452.
- Uğurlu, C. T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 203-213.
- Usta, D. (2012). Kamu örgütlerinde meslek etiği ve çalışma ahlakı üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 403-421.
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher codes: Learning from experience*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Yalçın-Durmuş, G. & Üstüner, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisinin analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 106-128.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel-Gülhan, G. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Zengin, T. & Arpacı, Ö. (2021). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin örgütsel sinizme etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 347-365. <https://doi.org/10.24315/tred.729398>

Zhu, W., May, D. R. & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11, 16-26.

Extended Summary

While the need for human power has decreased with technological developments, the increase in the needs for human values has brought the concept of ethics to the fore (Katip, 2019). Ethics is the set of values and rules that give morals to a community or group (Josefová, 2016). Frankena (2007) defines ethics as a philosophical reflection on moral judgments and moral problems.

Ethical behaviors of school administrators are important for school stakeholders whose inputs and outputs are humans (Ayık, Yücel and Savaş, 2014). It is important for school administrators to motivate all stakeholders of the institution with their leadership characteristics and to undertake a unifying role in line with the goals of the school (Şen, Ateşoğlu and Akdoğan, 2017). It is necessary that school administrators should be impartial in their behavior towards teachers and fair in the sharing of duties; should not discriminate anybody in terms of religion, politics, and gender, and should behave in accordance with ethical rules (Yüksel-Gülhan, 2018). Sometimes it is observed that school administrators display unethical behaviors (Can and Işık-Can, 2019). Unethical behaviors are behaviors that have detrimental effects on others and are not considered illegal or moral (Brass, Butterfield and Skaggs, 1998). According to Lefkowitz (2009), unethical behavior is being immoral, violating norms, not conforming to social expectations, and thus being unconventional, rude and hostile, and extremely harmful. According to Kish-Gephart, Harrison and Treviño (2010), unethical behavior is any organizational member action that violates widely accepted (societal) moral norms. Abuse of duty and authority, insulting, gossiping, giving privileges to teachers who adopt the same political ideas, intimidation, discrimination, physical and sexual harassment, harming teachers' mental health with psychological pressure, torturing employees with opposite opinions, and being object to innovations are examples of unethical behaviors (Katip, 2019). McClelland and Burnham (2003) state that some leaders make employees obey by giving orders, teasing, shouting, and humiliating. Neuman and Baron (1998) point out that workplace violence includes behaviors such as physical assault, verbal threats, sexual harassment, spreading gossip, and consuming resources unnecessarily.

Blase and Blase (2003) have conducted a study to investigate school principals' behaviors towards teachers, and it has been revealed that principals display behaviors such as ignoring teachers' needs, discriminating, spying, overloading, criticizing teachers, threatening, making unfair evaluations, hindering teacher progress, isolating teachers, engaging in aggressive behavior, and sexual harassment.

Since the unethical behaviors of school administrators will affect all the stakeholders of school, it is important to know what these behaviors are, to understand the causes of the behaviors and to determine their effects in terms of practice. In this study, the unethical behaviors of school administrators towards teachers, the causes of those behaviors and their effects on teachers are investigated.

This study is designed as phenomenological research, which is one of the qualitative research designs, in which teachers' opinions about principals' unethical behaviors are investigated in depth. The study group consists of 13 teachers, seven of whom are women, who work in public schools in the city center of Düzce in the 2022-2023 academic year, working at primary, secondary and high school levels. The sample was formed by using the maximum variety, one of the purposeful sampling methods. The data were collected by using interview technique. Descriptive analysis method was used in data analysis.

The data revealed that school principals' unethical behaviors were grouped under the sub-themes of unfair behaviors, negative communication language, mobbing, neglect and abuse of duty, and inconsistency. Reasons for those behaviors were grouped under the sub-themes of individual, ethical, and environmental factors. The effects of unethical behaviors on teachers were grouped under the sub-themes of emotional effects, effects on performance, and relations among teachers. School principals' unethical behaviors were identified to be discrimination in terms of trade union, politics and religion, favoritism in planning schedules, showing tolerance to relatives, assigning more tasks to the same teachers. Participants stated that union pressure and psychological pressure were displayed together with mobbing. It was concluded that not fulfilling one's duty, abuse of power, ignoring problems, gaining unfair advantage, and non-compliance with work hours existed. It was concluded that ego, personality traits, reflecting personal problems to the school, and unqualified people being administrators were among the reasons for school principals' unethical behaviors. Participants expressed that school principals reflected the pressure of their superiors, and there were efforts to recruit members for the union, cultural habits, politics, and the union's involvement in educational institutions. They also stated that they were mostly affected emotionally, and they experienced feelings such as low motivation, worthlessness, alienation from school, unhappiness, insecurity, desire to leave the school, and pressure.

In some studies, it was concluded that political and union activities caused unethical behaviors such as discrimination among teachers, that unions engage in political activities rather than defending teachers and caused conflict among teachers (Argon, 2016; Yalçın-Durmuş and Üstüner, 2021). Regarding that, it is possible to state that teachers are exposed to discriminatory behaviors in terms of politics, religion, and union by the administrators in schools. Investigation of internal and external factors affecting unethical behaviors is important for school management, especially teachers and instruction. While some of these factors are individual-psychological based, some of them may be the product of environmental factors. In this context, while it is possible to prevent unethical behaviors of school principals through education and legal regulations alone, it may not be possible to prevent some of them. It is very difficult to choose a manager by keeping all the variables under control. For this reason, the training and awareness of teachers who are exposed to unethical behaviors should also be increased. As a result, it is possible to state that school principals exhibit many unethical behaviors towards teachers; some of these behaviors are caused by their own personalities and some of them are caused by external administrative factors.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.10.2022 tarih ve 2022/397 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Türkiye’de Matematik Okuryazarlığı Üzerine Yapılmış Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi


A Descriptive Content Analysis of the Studies Concerning Mathematical Literacy in Türkiye

Meltem Coşkun Şimşek, Beytullah Ömer Dumlu, Necla Turanlı

Yazar Bilgileri

Meltem Coşkun Şimşek 
Arş. Gör., Hacettepe
Üniversitesi, Matematik Eğitimi,
meltemcoskun@hacettepe.edu.tr

Beytullah Ömer Dumlu 
Doktora Öğrencisi, Hacettepe
Üniversitesi, Matematik Eğitimi,
beytullahomerduumlu@gmail.com

Necla Turanlı 
Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi,
Matematik Eğitimi,
turanli@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Araştırmanın amacı Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların künyesel özellik (çalışmanın yayımlanma yılı ve çalışmanın türü), konu alanı ve metodolojik özellik (araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi yöntem ve tekniği) bağlamında nasıl bir eğilim gösterdiğini belirlemektir. Betimsel içerik analizinin benimsendiği çalışmada 54 çalışma analiz edilmiştir. İncelenen çalışmaların ağırlıklı olarak yüksek lisans tezi ve makale türünde olduğu, en fazla çalışmanın 2019 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. Matematik okuryazarlığını öz yeterlik ile birlikte ele alan çalışmaların sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmalar sıklıkla 201 ve üstü sayıdaki katılımcı ile gerçekleştirilirken çalışma grupları çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinden ve öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarından sıklıkla test, ölçek ve görüşme; elde edilen verilerin analizinde ise çoğunlukla nicel veri analizi yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Böylelikle bu araştırmanın Türkiye’de matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış çalışmalar ile ilgili genel bir bakış açısı sağlayacağı ve yapılmış çalışmaların mevcut durumunun ne olduğuna yönelik bilgi vereceği düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematik okuryazarlığı
Betimsel içerik analizi
Literatür incelemesi

Keywords
Mathematical literacy
Descriptive content analysis
Literature review

Makale Geçmişi
Geliş: 27.10.2022
Düzeltilme: 03.08.2023
Kabul: 17.08.2023

ABSTRACT

The research aims to determine the trend of the studies on mathematical literacy conducted in Türkiye between 2015 and 2021 with regard to demographics features (the type of study and year of publication), subject and methodology features (research method and design, the study group, the size of the study group, data collection tools, data analysis method, and technique). In this research, which adopted descriptive content analysis, 54 studies were analyzed. It became apparent that the studies analyzed were heavily master’s theses and articles and that most of the studies were published in 2019. The studies that considered mathematical literacy along with self-efficacy were greater in number. They were mostly found to adopt quantitative research methods. While they frequently were conducted with the inclusion of 201 or more participants, the study groups were mostly composed of primary education students and prospective teachers. The frequently used data collection tools were tests, scales, and interviews whereas the data analysis methods and techniques used mostly were quantitative and qualitative analysis methods and techniques. Hence, this research is believed to provide a holistic perspective on mathematical literacy studies available in the literature and to provide a general picture of the studies available.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Coşkun-Şimşek, M., Dumlu, B. Ö. & Turanlı, N. (2023). Türkiye’de matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış çalışmaların betimsel içerik analizi. *TEBD*, 21(3), 1204-1225. <https://doi.org/10.37217/tebd.1195319>

Giriş

Çağın gereksinimlerini karşılayabilecek, değişen ve gelişen dinamiklerin farkına varabilecek bireylerin yetiştirilmesi eğitim-öğretimin temel amaçlarından biridir. Böylelikle modern dünyaya uyum sağlamada gerekli olan temel bilgi ve becerilerin tartışılması, eğitim ve öğretimde planlı değişikliklerin yapılması matematik eğitiminde “matematik okuryazarlığı” kavramının giderek önem kazanmasını sağlamıştır (Steen, Turner ve Burkhardt, 2007; Yenilmez ve Ata, 2013). Bu kavramla beraber bireylerden hayat boyu öğrenme becerilerine sahip, elde ettiği yeni bilgiler ile var olan bilgilerini yenileyebilen, değişime ve gelişime açık, gelişmeleri sürekli olarak takip edebilen, bilinçli bir şekilde bilgiyi üretebilen ve tüketebilen, gerekli donanımına sahip, teknolojiyi verimli ve etkili kullanabilen, kendi kendine ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilen, bilgiyi yeniden düzenleyebilen, gerektiğinde karşındakilere sunabilen ve iletişim gücü yüksek bireyler olmaları beklenmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu bağlamda bilgi toplumunda bilgiyi işleyebilen ve analiz yapabilen matematik okuryazarı bireylere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Matematik okuryazarlığının tanımlanmasında zorluklar yaşanmasına rağmen (Özgen ve Bindak, 2011) matematik okuryazarlığı kavramının alanyazında farklı tanımları mevcuttur. De Lange (2003) matematik okuryazarlığının aritmetik işlem yapma becerisinin çok daha ötesinde, geleneksel okul matematiğine kıyasla daha bağlamsal ve daha çok somut, daha az sembolik olduğunu ifade etmiştir. McCrone ve Dossey’e (2007) göre matematik okuryazarlığı; matematiğin hem kendi içerisinde hem de dış dünyadaki rolünü anlayabilmek, var olan bilgi ve birikimle doğru ve sağlam yargılara ulaşabilmek ve bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmek için matematiği kullanabilmektir. Özgen ve Bindak’a (2008) göre ise matematik okuryazarlığı bireylerin problem çözme, analiz etme, eleştirel düşünebilme, farklı alan veya durumlarda etkili bir şekilde çözümler oluşturabilmeleridir. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2010); matematik okuryazarlığını bireylerin matematikten elde ettikleri bilgi ve birikimi günlük hayatta kullanabilme, olaylarla ilgili mantıksal çıkarımlar yapabilme, karşı karşıya kalınan durumlarla ilgili yorum yapabilme ve ortaya konulan farklı çözümler arasında ilişki kurabilme kapasitesi olarak tarif etmektedir. Aydoğdu-İskenderoğlu ve Baki (2011) matematik okuryazarlığını matematiğin dünyadaki konumunu ve önemini tanımlamak, matematiksel yapıları anlamak amacıyla bireysel kapasiteyi kullanmak ve matematiği kavramak şeklinde belirtmiştir. Altun ve Bozkurt (2017) ise matematik okuryazarlığını yaşamsal zorlukların üstesinden gelebilmek için matematiksel bilgiyi kullanma, günlük yaşantıda matematiği kullanışlı hâle getirerek, uygulayarak ve yorumlayarak karar verme aşamasında matematikten yararlanmayı yaşam tarzı şekline getirme olarak ifade etmişlerdir. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak matematik okuryazarlığı bireyin matematiği çeşitli bağlamlarda

kullanabilme, elde ettiği yeni bilgileri matematikle beraber değerlendirebilme, matematiksel kavramları ve olguları günlük hayatın içine entegre edebilme olarak tanımlanabilir.

Matematik okuryazarlığına yönelik yapılan tüm bu tanımların çıkış noktasının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ile bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation Development [OECD]) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi amaçlayan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmasıdır (EARGED, 2010). PISA matematik değerlendirme çerçevesinde öğrencilerin matematik okuryazarlığının değerlendirilmesine yönelik bir yaklaşım tanımlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). PISA matematik okuryazarlığını “bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde matematiği kullanma, sağlam temellere dayanan yargılara ulaşma ve matematiğin dünyada oynadığı rolü fark etme ve anlama kapasitesi” şeklinde tanımlamaktadır (OECD, 2006, s. 12). Bu bağlamda da PISA, öğrencilerin gerçek yaşamdaki durumlar ve sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında matematiği kullanabilme becerisini değerlendirmektedir. Üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilen PISA araştırmalarında Türkiye, PISA 2018’e katılan 79 ülke arasında matematik alanında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Türkiye’nin PISA matematik uygulamalarında neden başarısız olduğunun araştırılmasına yönelik çeşitli çalışmalar (Akbaba-Altun, 2009; Çiftçi, 2006; Güler, 2013; Turanlı, Kiran, Eş ve Coşkun, 2017) yapılmaktadır. Öte yandan Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretimi tamamlamalarının ardından ortaöğretime geçişlerinde Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adında merkezi bir sınav gerçekleştirilmektedir. Bu sınavda yer alan matematik sorularının da PISA matematik okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar mevcuttur (Ayyıldız ve Cansız-Aktaş, 2022; Öztürk, 2020; Küçükgençay, Karatepe ve Peker, 2021). Ulusal ve uluslararası gerçekleştirilen sınavların odak noktasının matematiğin dünyadaki yerinin ne olduğunun keşfettirilmesine, algılanmasına veya fark ettirilmesine evrilmesi ile matematik okuryazarlığı önem kazanmıştır.

Matematik okuryazarlığının bu denli öneminin artması ardından yapılan çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmaların alanyazında sayıca fazla olması yapılan matematik okuryazarlığı çalışmalarının hangi konu alanları ile ilişkilendirildiğinin, bu çalışmalarının amaçlarının ve sonuçlarının neler olduğunun, çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ne olduğunun araştırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Fırat (2019) nitel çalışmaları hariç tutarak matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaları ve makaleleri yıl, amaç, yöntem, çalışma grubu, öğrenme çıktılarının hedef ve davranışa uygunluğu; Arı ve Demir (2020) ise matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış sadece lisansüstü çalışmalarını yıl, tür, üniversite, amaç, yöntem, örneklem, veri

toplama aracı bağlamında incelemişlerdir. Matematik okuryazarlığı çalışmalarının alanyazında sayıca fazla olması aynı zamanda bu araştırmaya zaman dilimi bakımından sınırlama getirilmesine de sebep olmuştur. Ele alınan çalışmaların detaylı incelenmesinin gerekliliği doğrultusunda bu araştırmada son üç PISA sınavının zaman dilimini (2015, 2018 ve 2021 yılı) kapsayacak şekilde bir kısıtlama yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların künyesel özellik (çalışmanın yayımlanma yılı ve çalışmanın türü), konu alanı ve metodolojik özellik (araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi yöntem ve tekniği) bağlamında nasıl bir eğilim gösterdiğini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların künyesel özellikleri incelendiğinde;
 - Yayımlanma yıllarına göre dağılımı nasıldır?
 - Araştırma türlerine (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların metodolojik özellikleri incelendiğinde;
 - Araştırma yöntemine ve desenine göre dağılımı nasıldır?
 - Çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
 - Çalışma grubunun büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
 - Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
 - Veri analizi yöntem ve tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

Matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların hangi boyutlar ile ele alındığını bilmek çalışmaların eğilimlerinin ne yönde olduğunu belirlemesini sağlayacaktır. Matematik okuryazarlığındaki mevcut durumun ne olduğunu ortaya koyacağı için bu çalışmanın matematik okuryazarlığı üzerine çalışma yapacak araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma içerik analizi yönteminin betimsel içerik analizi yaklaşımı (Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018) kullanılarak tasarlanmıştır. Betimsel içerik analizi belirlenmiş bir konu dâhilinde yapılan bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Suri ve Clarke, 2009). Betimsel içerik analizinin belirli bir konuya yönelik mevcut ve yöntemsel durumun ne olduğunu ortaya çıkararak alandaki genel eğilimi belirlemesi, bu sayede de alandaki eksiklikleri

göstermesi ve gelecekte yapılması planlanan çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Suri ve Clarke, 2009).

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Öncelikle taramaların gerçekleştirileceği veri tabanları (YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin) ve bu veri tabanlarında taratılacak anahtar kelimeler (“matematik okuryazarlığı”, “mathematics literacy”, “mathematical literacy”) belirlenmiştir. Veri tabanlarına çalışmaların 2015-2021 yılları arasında yayımlanmış olması koşulu eklenerek taramalar gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda 56 adet tez (42 yüksek lisans, 14 doktora), 60 adet makale olmak üzere 116 adet çalışmaya ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenecek nihai çalışmalar belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar bir araya gelerek analize dâhil edilecek çalışmaların seçimi için gerekli kriterlerin neler olduğunu tartışmışlardır. Tartışmalar sonucunda uzlaşılan araştırmaya dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş ve 116 adet çalışma bu kriterlere tabi tutulmuştur. Dâhil etme kriterleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Çalışmanın Türkçe veya İngilizce olarak yazılmış olması,
2. Çalışmanın erişime açık ve tam metnine ulaşılabiliyor olması,
3. Çalışmanın tez veya makale olması,
4. Tezden üretilmiş makalelerin bulunması durumunda sadece tez niteliğindeki çalışmanın alınması,
5. Çalışmanın matematik okuryazarlığını konu ediniyor olması,
6. Çalışmanın tüm süreçlerinin (problem durumu, yöntem, bulgular ve sonuçlar) eksiksiz, açık ve net bir şekilde yazılmış olması,
7. Çalışmanın örnekleminin/çalışma grubunun Türkiye sınırları içerisinde olması.

Hariç tutma kriterleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Dâhil etme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar,
2. Matematik okuryazarlığını eğitim-öğretim konu alanı ile ilişkilendirmeyen çalışmalar,
3. Derleme veya doküman incelemesi niteliğinde olan çalışmalar,
4. Ölçek geliştirme ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları,
5. Matematik okuryazarlığını uluslararası sınav soruları bağlamında ele alıp uluslararası karşılaştırma yapan çalışmalar

116 adet çalışmanın özet kısmının -özet kısmının yeterli olmadığı noktada tam metin- araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunması sonucunda 62 adet çalışma araştırmaya dâhil

edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmaya 23 yüksek lisans tezi, 9 doktora tezi, 22 makale olmak üzere toplam 54 çalışma dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde ilk olarak araştırmaya dâhil edilen tez çalışmaları tezin türüne göre YL1, YL2, ... YL23 veya DR1, DR2, ... DR9 şeklinde; makale çalışmaları ise M1, M2, ... M22 şeklinde kodlanmıştır. Ardından üç adet Excel sayfası oluşturularak yüksek lisans, doktora ve makale çalışmaları bu Excel sayfalarında listelenmiştir. Excel sayfalarında tabloların satırlarına incelenen çalışmanın kodu; sütunlarına ise araştırma problemleri yazılmıştır. Excel tablolarını doldurma işlemi gerçekleştirilmeden önce her bir çalışma birer kez okunmuş ve çalışmalar ile ilgili notlar alınmıştır. Sürecin sonunda her bir araştırma problemine göre çalışmalar incelenmiş ve Excel tabloları doldurulmuş bir şekilde araştırmacılar bir araya gelmiştir. Ardından tablolarda farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Farklılıkların tespit edildiği durumda ilgili çalışma tekrar incelenmiş ve ortak görüşler doğrultusunda tabloların nihai hâli oluşturulmuştur. Bu sürecin ardından araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmanın problemleri bağlamında analiz edilmiştir. Analiz işlemi kod havuzu oluşturma ve kategorilendirme işlem süreçlerini gerektiren ve gerektirmeyen araştırma problemleri olmak üzere ele alınabilir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Araştırma problemleri bağlamında ele alınan yıl, tür, konu alanı, yöntem ve desen, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi yöntem ve teknikleri kod-kategori işlem süreçlerini gerektirmemektedir.

Çalışmaların konu alanlarını analiz edebilmek için Excel tablolarından yararlanılmış, bu tabloların yeterli gelmediği durumlarda çalışmaların pdf dokümanından okumalar gerçekleştirilmiştir. Her bir çalışmada matematik okuryazarlığı ile ilişkilendirilerek ele alınan değişkenler konu alanı olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan diğer problem durumları ise Excel tablolarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular düzenlenerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış şekil veya tablo hâline getirilerek sunulmuştur. Konu alanı, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi yöntem ve tekniklerinin toplam frekansı incelenen çalışma sayısından fazladır. Çalışmalarda birden fazla konu alanının bulunması, farklı çalışma gruplarının oluşturulması, farklı veri toplama araçlarının, veri analizi yöntem ve tekniklerinin kullanılması bu durumu açıklar niteliktedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlama sürecinde araştırmanın tüm basamakları detaylı olarak açıklanmış ve tüm süreç dikkatlice yürütülmüştür. Çalışmalar, araştırmaya dâhil etme ve hariç tutma kriterleri bağlamında incelenirken hata olmaması için uzun bir süre zarfı (4 ay) içerisinde ayrı ayrı matematik eğitimi alanında uzman üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu

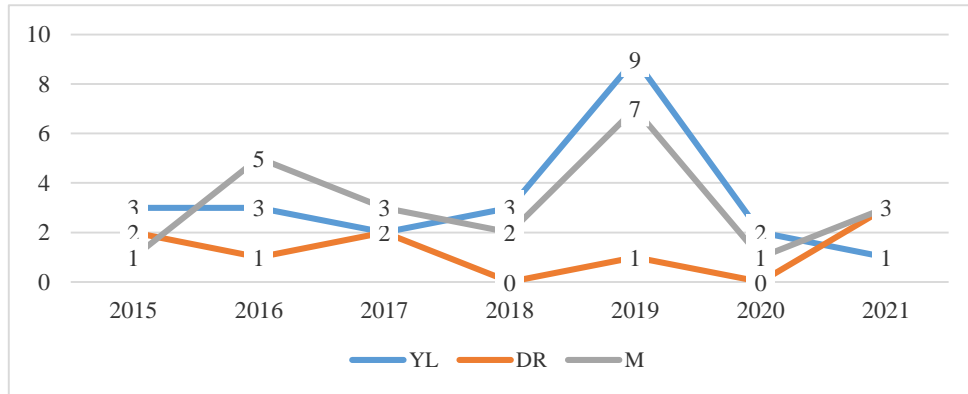
süreç sonunda araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %90 olarak hesaplanmış ve çözümlenmeler güvenilir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016) kabul edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır. Bulgular bölümünde veri analizi sonucunda elde edilen frekans değerlerinin yanı sıra çalışmaların kodlarına da yer verilmiştir.

Bulgular

Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış çalışmaların künyesel özellik, konu alanı ve metodolojik özellik bağlamında nasıl bir eğilim gösterdiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular araştırma problemleri bazında sunulmuştur.

Çalışmaların Künyesel Özellikleri

Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların yayımlanma yıllarına ve türlerine göre dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.

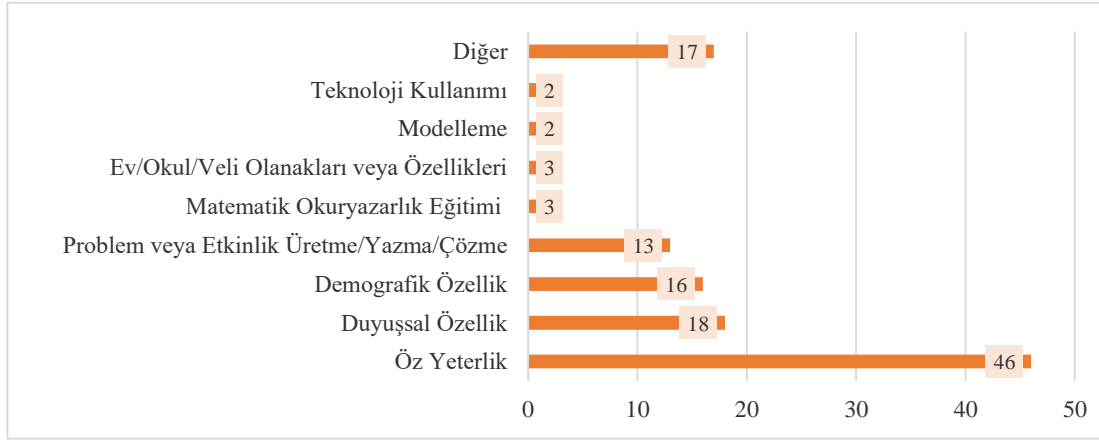


Şekil 1. Çalışmaların yayımlanma yıllarına ve türlerine göre dağılımı

Şekil 1’e göre 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığına ilişkin incelenen çalışmaların en fazla 2019 (f=17), en az 2020 (f=3) yılında yayımlandığı görülmektedir. Yüksek lisans tezi (f=23) ve makale (f=22) türündeki çalışmaların doktora tezi (f=9) türündeki çalışmalara kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca 2018 ve 2020 yıllarında doktora tezi çalışması yayımlanmamışken 2019 yılında yüksek lisans tezi (f=9) ve makale (f=7) türündeki çalışmalardaki ani artışlar dikkati çekmektedir.

Çalışmaların Konu Alanları

Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışmaların ele alınan konu alanlarına göre dağılımı

Şekil 2'ye göre matematik okuryazarlığı bağlamında ele alınan çalışmalar öz yeterlik ($f=46$), duyuşsal özellik ($f=18$), demografik özellik ($f=16$), problem veya etkinlik üretme/yazma/çözme ($f=13$) gibi farklı konularda ele alınmıştır. Öz yeterlik kavramının çalışmalarda sıklıkla ele alınmasından dolayı matematik okuryazarlığına yönelik öz yeterliğin hangi değişkenler ile ilişkilendirildiği sorgulanmış; algı (M2, M5, M15, M19), inanç (M2, M10, YL3), düzey (M1, M17, M22, YL15, YL17), cinsiyet (M2, M10, M15, M22, M5, M4, YL3, YL15, YL17), yaş (M22, YL17), matematik dili (M15), görsel matematik okuryazarlığı (M19), eleştirel düşünme (YL3), düşünme stili (YL15) vb. değişkenlerin ele alındığı belirlenmiştir. Matematik okuryazarlığını öz yeterlik bağlamında hem duyuşsal hem de demografik özellikler ile ilişkilendirerek ele alan çalışmaların olmasının yanı sıra öz yeterlik ile ilişkilendirmeyerek de demografik ve duyuşsal özellikleri ele alan çalışmalar mevcuttur. Bu tür çalışmaların ardından ise matematik okuryazarlığına yönelik problem veya etkinlik üretme/yazma/çözme şeklinde çalışmaların da sıklıkla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Şekil 2'de yer alan konu alanlarına ek olarak farklı konular ile de matematik okuryazarlığını ilişkilendiren çalışmalar mevcut olup bu konu alanları "diğer" adı altında toplanmıştır. Bu grupta yer alan çalışmalar matematik okuryazarlığını metaforik algı (M18), niceliksel muhakeme (DR1), mesleki gelişim (DR2), sayı duyusu (DR8), öğretim programı (YL18), hayat boyu öğrenme (M14), matematiksel süreç (M3, YL16), matematik okuryazarlığı gelişimi (DR5), öğrenme-öğretme süreci (YL14), bilgisayar okuryazarlığı (YL4), matematik uygulamaları (YL16, YL21), sınıflandırma (M7, M9), görüş alma (M16, YL12) şeklinde farklı başlıklar ile ele almışlardır.

Çalışmaların Metodolojik Özellikleri

Türkiye'de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların metodolojik özellikleri; araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi yöntem ve teknikleri bağlamında ele alınmıştır.

Matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmalarda benimsenen araştırma yöntemi ve desenine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

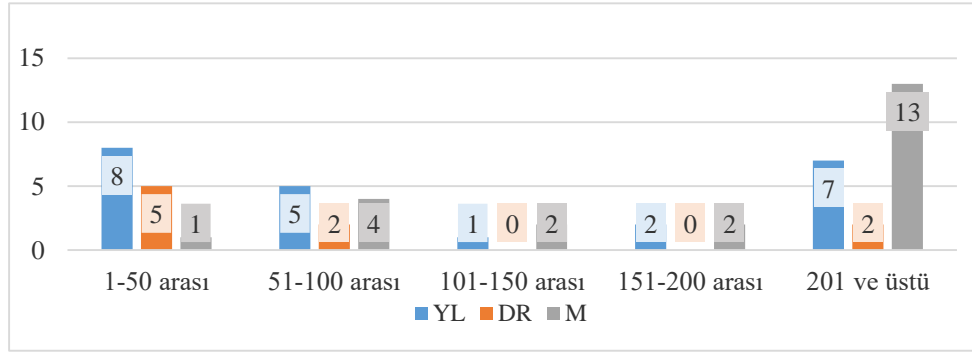
Tablo 1. Çalışmalarda Benimsenen Araştırma Yöntemi ve Deseni

Yöntem ve Desen		Çalışmanın Kodu	f	f _t	%
Nicel	Tarama Araştırması	M1, M2, M4, M5, M7, M9, M10, M13, M14, M15, M17, M22, YL3, YL6, YL10, YL17, YL23, DR8	18	29	53
	Korelasyonel/İlişkisel Araştırma	M8, M12, M19, M20, YL14, YL15	6		
	Deneysel Araştırma	YL7, YL16, YL21, YL22	4		
	Eylem Araştırması	YL20	1		
Nitel	Durum Çalışması	M3, M6, M11, M16, M21, YL8, YL11, DR2, DR7	9	12	22
	Olgubilim Çalışması	M18	1		
	Öğretim Deneyi	DR1, DR3	2		
Karma	İç İç Desen	YL9, YL12, YL18, DR5, DR9	5	11	20
	Açımlayıcı Sıralı Desen	YL13	1		
	Belirtilmemiş	YL2, YL4, YL5, DR4, DR6	5		
Nicel ve Nitel	Deneysel Desen ve Eylem Araştırması	YL1	1	1	2
Tasarım Tabanlı/Temelli Araştırma		YL19, DR9	2	2	3

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların yarısından fazlasında nicel araştırma yöntemi (f=29, %53) kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla nitel araştırma yöntemleri (f=12, %22) ve karma araştırma yöntemleri (f=11, %20) takip etmektedir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı belirtilmemesine rağmen nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanan (nicel ve nitel; f=1, %2) ayrıca tasarım tabanlı/temelli araştırmayı benimseyen çalışmalar (f=2, %3) mevcuttur.

Nicel araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilen çalışmaların 16’sı makale, 12’si yüksek lisans tezi, 1’i doktora tezi türünde; nitel araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilen çalışmaların 6’sı makale, 4’ü doktora tezi, 2’si yüksek lisans tezi türünde; karma araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilen çalışmaların ise 7’si yüksek lisans tezi, 4’ü doktora tezi türünde olup makale türünde çalışma yer almamaktadır. Nicel araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde tarama araştırmasının (f=18) sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Tarama araştırmaları genel tarama (M5, M7, M17, YL23), kesitsel tarama (M1), ilişkisel tarama (M2, M4, M14, YL3, YL6, YL10, YL17), betimsel tarama (M9, M10, M15, M22, YL10) ve betimsel-ilişkisel tarama (M13, DR8) modelleri benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmada yer alan çalışmalar ise zayıf deneysel araştırma (YL7) ve yarı deneysel araştırma (YL16, YL21, YL22) modelleri benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri benimsenerek gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde ise durum çalışmasının sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Karma araştırma yöntemlerini benimseyen çalışmalarda sıklıkla iç içe desen kullanılırken herhangi bir desenin benimsenmediği çalışmalar da mevcuttur.

Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımları; çalışma grubunun büyüklüğü ve çalışmaların gerçekleştirildiği çalışma grubu şeklinde ele alınmıştır. İncelenen çalışmaların çalışma grubunun büyüklüğüne göre dağılımı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Çalışmaların çalışma grubunun büyüklüğüne göre dağılımı

Şekil 3’te görüldüğü üzere çalışmaların büyük bir çoğunluğunun 201 ve üstü sayıdaki katılımcı (f=22) ile gerçekleştirildiği söylenebilir. PISA uygulamasının ulusal verilerini kullanarak çalışma grubunu oluşturan çalışmalar (M7, M8, M12, M13, M20, YL14) da bu aralık içerisinde yer almaktadır. 201 ve üstü katılımcı sayısını, 1-50 arası (f=14) ve 51-100 arası (f=11) katılımcı sayısı takip etmektedir. 101-150 arası (f=3) ve 151-200 arası (f=4) katılımcı sayılarının çok az olmasının yanı sıra bu aralıklardaki sayılarda doktora tezi türünde gerçekleştirilmiş çalışmalar mevcut değildir.

Matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

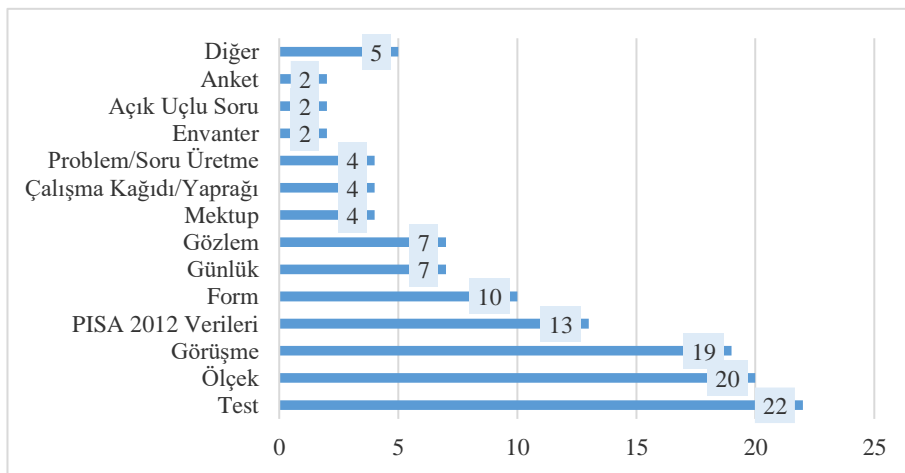
Tablo 2. Çalışmaların Gerçekleştirildiği Çalışma Grubu

Çalışma Grubu	Çalışmanın Kodu	f	%
İlköğretim Öğrencileri	YL1, YL2, YL4, YL5, YL6, YL8, YL11, YL12, YL16, YL18, YL19, YL20, YL21, YL22, DR1, DR3, DR5, DR8, DR9, M9, M19	21	38
Ortaöğretim Öğrencileri	YL7, YL10, YL13, DR6	4	7
PISA Uygulamasına Katılan Öğrenciler	YL14, M7, M8, M12, M13, M20	6	11
Öğretmen Adayı	YL3, YL9, YL23, DR4, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M11, M14, M15, M16, M18, M21	16	29
Öğretmen	YL15, DR2, DR7, M10, M11, M22	6	11
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri	M17	1	2
Yetişkinler	YL17	1	2

Tablo 2’ye göre incelenen çalışmaların çoğunlukla ilköğretim öğrencileri (f=21, %38) ve öğretmen adayları (f=16, %29) ile yürütüldüğü söylenebilir. Ardından öğretmenler (f=6, %11) ve PISA uygulamasına katılan öğrenciler (f=6, %11) çalışma grubu olarak tercih edilirken ortaöğretim öğrencilerinin (f=4, %7) daha az tercih edildiği söylenebilir.

İlköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmalar 5. sınıf (DR5, M19), 6. sınıf (YL4, YL5, YL12, YL18, YL19, YL21, DR5, M19), 7. sınıf (YL1, YL2, YL4, YL6, YL8, YL22, DR5, DR9, M19) ve 8. sınıf (YL4, YL11, YL16, YL20, DR1, DR3, DR5, DR8, M9, M19) öğrencileri ile; ortaöğretim öğrencileriyle yapılan çalışmalar 9. sınıf (YL10, YL13, DR6) ve 10. sınıf (YL7) öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar ilköğretim matematik (YL3, YL23, M2, M4, M5, M6, M14), matematik (DR4, M3, M11, M16), sınıf (YL3, YL9, M1, M14, M15, M18, M21), okul öncesi (YL3), Türkçe (YL3, M14), İngilizce (YL3), sosyal bilimler (YL3, M14), resim iş (M14), müzik (M14) öğretmeni aday(-lar)ı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan çalışmalar ilköğretim matematik (YL15, M10, M11, M22), matematik (DR2, DR7, M10), sınıf (YL15, M22) ve fen bilgisi (M22) öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Yetişkinler (YL17) ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileriyle (M17) gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur.

Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Şekil 4’e göre incelenen çalışmalarda sıklıkla test ($f=22$), ölçek ($f=20$), görüşme ($f=19$), PISA 2012 verileri ($f=13$) ve form ($f=10$) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan testler başarı testi, ön test-son test, matematik okuryazarlığı testi gibi farklı biçimlerde ele alınmasının yanı sıra PISA uygulamalarında yer alan matematik okuryazarlığı sorularından seçilerek oluşturulan testler (M9, DR3, YL7, YL21, YL22) de mevcuttur. Ölçekler ise tutum ölçeği, öz yeterlik ölçeği, inanç ölçeği, motivasyon ölçeği gibi farklı formatlarda yer almaktadır. Görüşmeler ise yarı yapılandırılmış görüşme (DR2, DR4, DR5, DR7, DR9, YL8, YL11, YL12, YL13, YL16, YL19), yapılandırılmış görüşme (YL14), klinik görüşme (DR1, DR3, DR9, YL22), odak grup görüşmesi (DR5), standartlaştırılmış açık uçlu görüşme (YL18) ve ön bilgi edinme görüşmesi (DR1) şeklinde

gerçekleştirilmiştir. Form kategorisinde ise kişisel bilgi formu (M1, M10, M15, YL3, YL6, YL15, YL20), süreç takip formu (M6) ve görüş belirleme formu (M21, YL9) şeklinde üç tür form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmalarda PISA 2012 verileri üç türde kullanılmıştır: PISA 2012 öğrenci anketi verileri (M7, M8, M12, M13, YL13, YL14), PISA 2012 okul anketi verileri (M12, M20) ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı testi verileri (M8, M13, M20, YL13, YL14). Veri toplama aracı olarak günlük türünü tercih eden çalışmalarda öğrenci günlüğü (DR3, DR5, DR6, DR9, YL20) ve araştırmacı günlüğü (DR1, DR3) tercih edilmiştir.

Şekil 4'te yer alan veri toplama araçlarına ek olarak boşluk doldurma (M18), video kaydı (DR4), ödev (YL2) gibi farklı türde veri toplama araçlarını kullanan çalışmalar mevcut olup bu veri toplama araçları "diğer" adı altında toplanmıştır.

2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların veri analizi yöntem ve tekniklerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmalarda Benimsenen Veri Analizi Yöntem ve Teknikleri

<i>Veri Analizi Yöntem ve Tekniği</i>		<i>f</i>	<i>f_i</i>	<i>%</i>		
Nicel	Betimsel	Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon Katsayısı	36	105	73	
	Parametrik	T Testi	24			
		ANOVA	15			
		ANCOVA	2			
		MANOVA	1			
		Regresyon	2			
	Kestirimsel	Mann Whitney U Testi	7			
		Non-Parametrik	Kruskal Wallis-H Testi			8
			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi			3
			Ki-Kare Testi			1
Chaid Analizi			1			
Nitel	Diğer	Veri Madenciliği	1			
	Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Analizi/Yol Analizi	4				
	Betimsel Analiz	13				
	İçerik Analizi	19				
	Tematik Analiz	1				
	Doküman Analizi	2				
	Açık Kodlama, Eksen Kodlama ve Kavramsal Analiz Yaklaşımları	2				
	Metafor Analizi	1				
	Didaktiğe Dokümantal Yaklaşım	1				
			39	27		

Tablo 3'e göre incelenen çalışmaların %73'ünde nicel, %27'sinde ise nitel veri analizi yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan nicel veri analizi yöntemleri incelendiğinde hem tek değişkenli hem de çok değişkenli analizlerin çalışmalarda kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda nicel veri analizi yöntem ve tekniklerinden kestirimsel analizler ağırlıklı olarak benimsenmiş ve burada yer alan testlerden de parametrik testlerin (f=44) sıklıkla tercih edildiği belirlenmiştir. Bunlar içerisinde de t-testi (f=24) ve ANOVA (f=15) çalışmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Nitel veri analizi

yöntem ve tekniklerinden içerik analizi (f=19) ve betimsel analiz (f=13) ağırlıklı olarak kullanılırken tematik analiz (f=1) ve metafor analizine (f=1) de çalışmalarda rastlanılmıştır. Ayrıca açık kodlama, eksen kodlama ve kavramsal analiz yaklaşımları (f=2) ile didaktiğe dokümantal yaklaşım (f=1) şeklinde teoriğe dayalı yaklaşımlar veri analizi yöntem ve tekniği olarak tercih edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların künyesel özellik (çalışmanın yayımlanma yılı ve türü), konu alanı ve metodolojik özellik (araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi yöntem ve tekniği) bağlamında nasıl bir eğilim gösterdiğini belirlemektir. Araştırmada betimsel içerik analizi benimsenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında “matematik okuryazarlığı”, “mathematics literacy”, “mathematical literacy” anahtar kelimelerinin taratılmasıyla 116 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine tabi tutulması üzerine 54 çalışma araştırmaya dâhil edilerek analize tabi tutulmuştur.

Türkiye’de matematik okuryazarlığını ele alan çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans tezi ve makale türünde olduğu; doktora türünde çalışmaların ise sayıca daha az olduğu belirlenmiş; hatta 2018 ve 2020 yıllarında doktora tezi yayımlanmadığı tespit edilmiştir. Oğuz-Haçat ve Demir (2019) okuryazarlık kavramını ele aldıkları çalışmada yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre nicelik olarak daha fazla olduğunu belirlemişler ve bu durumun ilgili lisansüstü programlarının üniversitedeki sayısına ve ilgili alan üzerine yapılan çalışmaların tercih edilmesine bağlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, araştırma kapsamında elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. En fazla çalışmanın 2019 yılında yayımlandığı ve bu yıl yayımlanan yüksek lisans tezi ve makale türündeki çalışmalarda diğer yıllara kıyasla ani artışlar olduğu belirlenmiştir. Ancak daha sonrasında yayımlanan çalışmaların sayıca az olması matematik okuryazarlığının öneminin yeterince anlaşılmadığını düşündürmektedir (Fırat, 2019).

Türkiye’de matematik okuryazarlığını ele alan çalışmalarda en fazla üzerinde durulan konunun öz yeterlik olduğu belirlenmiştir. Aşkar ve Umay (2001) öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli kavramlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığına ilişkin öz yeterliklerinin farkında olmaları ve bu yeterliklerinin incelenerek bilinçlilik düzeyini yükseltmeleri ile öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin matematiksel okuryazarlığı beceri ve süreçlerinin gelişmesine ve öğretilmesine katkıda bulunmaları kolaylaşacaktır (Özgen ve Bindak, 2008). Sadece öğretmen adaylarının değil, öğretmenlerin ve öğrencilerin de matematik okuryazarlığı öz yeterliklerinin farkında olmaları matematiğe farklı bir bakış açısıyla bakılmasını sağlayabilir. Edge (2003), yaptığı

çalışmada matematik okuryazarlığı için öğretmenlerin öğrencileri derin anlamaya sevk ederek ve öğrenilenleri sorgulamalarına ve eleştirel düşüncelerine izin verecek şekilde eğitmeleri, öğrencilerin karmaşık düşünme süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmaları, öğrenme ve anlamının kurallarını işe katarak öz yeterliliklerini artırarak matematiğin uygulamalarını ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişkileri geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Tüm bu bağlamlarda öz yeterliğin matematik okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi gereken elzem konuların başında geldiği söylenebilir. İncelenen matematik okuryazarlığı çalışmalarında öz yeterliğin birçok farklı değişken bağlamında ele alınmış olması da bunu destekler niteliktedir.

Türkiye’de matematik okuryazarlığını ele alan çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği, nitel araştırma yöntemleri ve karma araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı belirlenmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığını belirtilmesine rağmen karma araştırma yöntemlerinden hangi desenin benimsendiğini belirtmeyen çalışma mevcuttur. Bu durum araştırmacıların araştırma yöntemlerine yeterince hâkim olamadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırmasının, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının, karma araştırma yöntemlerinden ise iç içe desenin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntem ve teknikleri ile ağırlıklı olarak makale türünde çalışmalar gerçekleştirilirken karma araştırma yöntemleri ile makale türünde bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Karma araştırma yöntemleri doğası gereği daha uzun bir süreç gerektirmesinden dolayı yüksek lisans tezi ve doktora tezi çalışmalarında tercih edildiği düşünülmektedir. Araştırmada incelenen çalışmaların ağırlıklı olarak sırasıyla 201 ve üstü, 1-50 arası ve 51-100 arası katılımcı sayısı ile çalışma gruplarının oluşturulduğu belirlenmiştir. PISA uygulamasının ulusal verilerini kullanarak çalışma grubunu oluşturan çalışmalar da 201 ve üstü sayıdaki katılımcı ile çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Cochran (2007) araştırmacıların çalışma grubu büyüklüğünü çalışmanın bağlamı kapsamında ele aldıklarını belirtmektedir. Çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığının belirlenmesi, çalışma grubunun 201 ve üstü katılımcı sayısının tercih edilerek oluşturulması çalışma grubunun büyüklüğü açısından tutarlı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde nicel araştırma yöntemlerinin ardından sıklıkla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığının belirlenmesi, 201 ve üstü katılımcı sayısını ardından 1-50 arası katılımcı ile çalışma gruplarının oluşturulması çalışma grubunun büyüklüğünü destekler niteliktedir. Çalışma gruplarını oluşturan katılımcıların en fazla ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalar ağırlıklı olarak yüksek lisans tezi ve doktora tezi, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar ise ağırlıklı olarak makale türünde olması çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların kolay ulaşabilecekleri katılımcılar ile çalışmaları gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra ilköğretim öğrencileri içerisinde

8. sınıf öğrencileri ile çalışmaların çok sayıda olması PISA uygulamalarına katılan öğrenci grubunun Türkiye’de 8. sınıf öğrenci grubu ile benzer yaş ortalamasına sahip olmasından kaynaklı olabileceğini de düşündürmektedir. Öğretmen adayları içerisinde ilköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adayları ile en fazla çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi ise PISA uygulamalarına katılan öğrenci grubunun öğretmenlerinin ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenleri olması olabilir. Demir ve Altun (2018) ile Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar (2013) çalışmalarını öğretmen adayları ile gerçekleştirmişler ve öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı farkındalığının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla ileride öğretmen olacak bireylerin okuryazarlık farkındalık düzeylerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Matematik okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin bireylere eğitim ve öğretim süreci içerisinde kazandırılması için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı bilgi ve becerilerini kazanmış olması gerekmektedir (Altun ve Akkaya, 2014).

Türkiye’de matematik okuryazarlığını ele alan çalışmaların genel olarak tek tür bir veri toplama aracı yerine birden fazla veri toplama aracı kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum çalışmaların kapsamlı bir veri toplama sürecinden geçtikleri şeklinde yorumlanabilir. İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin benimsenmiş olması veri toplama araçlarına da yansımış ve test, ölçek gibi nicel veri toplama araçları ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan testler başarı testi, ön test-son test, matematik okuryazarlığı testi gibi farklı biçimlerde ele alınmasının yanı sıra PISA uygulamalarında yer alan matematik okuryazarlığı sorularından seçilerek oluşturulan testler de mevcuttur. Ölçekler ise tutum ölçeği, öz yeterlik ölçeği, inanç ölçeği, motivasyon ölçeği gibi farklı formatlarda kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerini veya karma araştırma yöntemlerini benimseyen çalışmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşmenin; görüşme türlerinden de yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edildiği tespit edilmiştir. Görüşme yapmanın nitel araştırmaların doğasına uygun olması ve sorgulamayı, derinlemesine düşünmeyi sağlaması çalışmalarda tercih edilme sebebinin açıklar niteliktedir. İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel veri analizi yöntem ve teknikleri benimsenmiş olup kestirimsel analizlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel veri analizi yöntem ve tekniklerinde ise ağırlıklı olarak kavramsal analizi gerektiren süreçler benimsenmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada 2015-2021 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında yayımlanan makale, yüksek lisans ve doktora türündeki tez çalışmaları incelenmiştir. Yıl aralığı genişletilerek, farklı veri tabanlarından ve farklı türden çalışmalar (bildiri, proje vb.) da dâhil edilerek araştırma genişletilebilir.

2. Araştırmada incelenen çalışmalar künyesel özellikler bakımından tür ve yıl kıstasları bağlamında incelenmiş olup makalelerin yayımlandığı dergi, tezlerin hazırlandığı üniversite ve enstitü gibi farklı değişkenler de dâhil edilerek tekrar analiz yapılabilir.
3. Araştırmada incelenen çalışmalar metodolojik özellikler bakımında araştırma yöntemi ve deseni, çalışmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi yöntem ve teknikleri bağlamında incelenmiştir. Çalışma grubunun seçimi ve geçerlik-güvenirlik bağlamında yapılan işlemler de dâhil edilerek tekrar analiz yapılabilir.
4. Matematik okuryazarlığı ile ilgili doktora tezi çalışmalarının az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda doktora öğrencileri için matematik okuryazarlığı bir çalışma alanı olarak sunulabilir.
5. PISA 2012 verilerinin kullanılması, PISA 2015, PISA 2018 ve PISA 2021 verilerine ilişkin çalışmaların neden yapılmadığını gündeme getirmektedir. Gerçekleştirilen son üç PISA uygulamasının da matematik okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
6. İncelenen çalışmalar ağırlıklı olarak ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirilirken ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ortaöğretim öğrencilerinden ise sadece 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla özellikle 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Tüm bu önerilerin gerçekleşmesi hâlinde matematik okuryazarlığı ile ilgili daha kapsamlı ve nitelikli çalışmaların alanyazında yer alması beklenmektedir. Matematik okuryazarı bir ülke olabilmek için yapılan güncel çalışmaların sürekli takip edilmesi elzem olmakla birlikte bu çalışmaların eğilimlerinin ne olduğunun bilinmesi farklı bakış açılarıyla da çalışmaların ele alınmasının gerekliliğini ortaya koyacaktır. Ayrıca çalışmaların bütüncül olarak ele alınması matematik eğitimi programlarına matematik okuryazarlığı bağlamında yön verebilir.

Kaynaklar

- Akbaba-Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Altun, M. & Akkaya, R. (2014). Matematik öğretmen adaylarının PISA matematik okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 29(1), 19-34.

- Altun M. & Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6916>
- Arı, A. A. & Demir, B. (2020). Analysis of thesis in Turkey between the years 2008-2020 on mathematics literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 667-685. <https://doi.org/10.19126/suje.796422>
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydoğdu-İskenderoğlu, T. & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- Ayyıldız, H. & Cansız-Aktaş, M. (2022). 8. sınıf matematik ders kitaplarının ve LGS matematik sorularının PISA temsil yeterliği açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 475-489. <https://doi.org/10.24315/tred.910569>
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çiftçi, A. (2006). *PISA 2003 sınavı matematik alt testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- De Lange, J. (2003). Mathematics for literacy. B. L. Madison & L. A. Steen (Ed.), *Quantitative literacy: Why numeracy matters for schools and colleges* içinde (s. 75-89). Princeton, NJ: The National Council on Education and the Disciplines.
- Demir, F. & Altun, M. (2018). Matematik okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 19-41. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7111>
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- EARGED. (2010). PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor. Ankara: MEB.
- Edge, D. (2003). *New literacy's in mathematics: Implications for teacher education*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/edg01125.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, İ. (2019). *Türkiye'de matematik okuryazarlık ile ilgili 2020 yılına kadar yapılan çalışmaların doküman analizi yöntemiyle incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Güler, H. K. (2013). Türk öğrencilerin PISA'da karşılaştıkları güçlüklerin analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 501-522.
- Küçükgençay, N., Karatepe, F. & Peker, B. (2021). LGS ve örnek matematik sorularının öğrenme alanları ve PISA 2012 çerçevesinde değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 50(232), 177-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.741871>
- McCrone, S. S. & Dossey, J. A. (2007). Mathematical literacy—It's become fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: MEB.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks: Sage.
- OECD. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA*. <http://www.oecd.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz-Haçat, S. & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç. & Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 47-64.
- Öztürk, N. (2020). *Liselere geçiş sistemi kapsamında gerçekleştirilen merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleri açısından sınıflandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Steen, L. A., Turner, R. & Burkhardt, H. (2007). Developing mathematical literacy. W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Ed.), *Modelling and applications in mathematics education*. Boston, MA: New ICMI Study Series. https://doi.org/10.1007/978-0-387-29822-1_30
- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>
- Turanlı, N., Kiran, A., Eş, A. H. & Coşkun, M. (2017). Ulusal ve uluslararası matematik sınav sorularının karşılaştırılmalı olarak anlaşılabilirliğinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1892-1903.

- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yenilmez, K. & Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1803-1816.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Discussing the fundamental knowledge and skills necessary for adapting into the modern world and carrying out the planned changes in education and instruction have caused the concept of “mathematical literacy” to gain increasing importance in mathematics education (Steen, Turner and Burkhardt, 2007; Yenilmez and Ata, 2013). According to McCrone and Dossey (2007), mathematical literacy is the ability to use mathematics in understanding the role of mathematics in itself and in the outer world, in reaching the accurate and strong judgements through existing knowledge and accumulation and in generating solutions to problems individuals encounter in daily life. The starting point of all the definitions of mathematical literacy can be said to be connected with the Programme for International Student Assessment (PISA). According to research on PISA, Türkiye ranked the 42nd among the 79 countries in PISA 2018 and it ranked the 33rd among the 37 OECD countries (Series of Educational Analysis and Evaluation, 2019). Various studies on why Türkiye was not successful at PISA mathematics were conducted (Akbaba-Altun, 2009; Çiftçi, 2006; Güler, 2013; Turanlı, Kıran, Eş and Coşkun, 2017). On the other hand, a centrally held exam called LGS (the system of transition into high schools) is given to the 8th graders after they complete primary education prior to transition into secondary education. There are also studies which argue that the mathematics questions asked in the LGS exam should be considered in the context of PISA mathematical literacy (Ayyıldız and Cansız-Aktaş, 2022; Küçükgençay, Karatepe and Peker, 2021; Öztürk, 2020). Mathematical literacy gained importance when the focal point of the national and international exams was shifted into getting students to discover, perceive and become aware of the place mathematics occupied in the world.

The increase in the importance of mathematical literacy has also brought about more studies. The fact that the number of studies is great in the literature makes it necessary to investigate what domains they are associated with, what purposes they have and what results they have obtained and what methods they use. In this context, Fırat (2019) analyzed post-graduate studies and articles on mathematical literacy in terms of years, purposes, methods, study groups, the consistency of learning outputs with target behaviors by excluding the qualitative ones whereas Arı and Demir (2020) analyzed only post-graduate studies concerning mathematical literacy in terms of years, types, universities, purposes, samples and data collection tools. The fact that there are a lot of studies on mathematical literacy studies in the literature caused the period of the present study to be limited. A

restriction was made to cover the time periods of the last three PISA tests (2015, 2018 and 2021) in line with the necessity of a detailed examination of the studies discussed. The research aims to determine the trend of the studies on mathematical literacy conducted in Türkiye between 2015 and 2021 with regard to demographics features (the type of study and year of publication), subject and methodology features (research method and design, the study group, the size of the study group, data collection tools, data analysis method and technique). Understanding the dimensions of the studies on mathematical literacy will also help to determine the trends of the studies.

This research, which adopted descriptive content analysis, reached 116 studies by scanning the key words (“matematik okuryazarlığı”, “mathematics literacy”, “mathematical literacy”) on database determined by the researchers (YÖK National Thesis Centre and TUBITAK ULAKBIM TR Index). They were examined based on the criteria for including in or excluding from the analyses and thus, 54 studies in total- 23 of which were master’s theses, 9 of which were doctoral theses and 22 of which were articles- were included in the analyses. The theses which were included in the analyses were coded as YL1, YL2, ... YL23 or DR1, DR2, ... DR9 based on the types of theses (whether they were master’s theses or doctoral theses) while the articles were coded as M1, M2, ... M22. After that, the Excel tables were prepared and the codes were written in the lines of the tables and the research problems were written in the columns of the tables. The studies were examined according to each research problem, the Excel tables were completed and the studies were put to analysis according to their research problems. The findings obtained were organized, the frequencies and percentages were calculated, they were shown in the form of figures or tables.

The majority of the studies concerning mathematical literacy were master’s theses ($f=23$), articles ($f=22$) and the number of doctoral theses ($f=9$) was smaller; moreover, no doctoral theses were found in the period 2018 and 2020. Oğuz-Haçat and Demir (2019), in a study they considered the concept of literacy, found that master’s theses were greater in number than doctoral theses and attributed the finding to the number of relevant post-graduate programmes in universities and to preference for studying on the relevant area. The subject most frequently studied in relation to mathematical literacy in Türkiye was found as self-efficacy ($f=46$). According to Aşkar and Umay (2001), the perceived self-competence of students, teachers and teacher candidates was one of the key concepts to be addressed in education. Teacher candidates' awareness of their competence with mathematical literacy, and analyzing and raising their levels of awareness will make it easier to develop and teach mathematical literacy skills and processes of students in the profession of teaching (Özgen and Bindak, 2008).

It was found in this study that quantitative research methods were heavily used ($f=29$, 53%) in the studies and that qualitative ($f=12$, 22%) and mixed ($f=11$, 20%) research methods were also used.

Survey research (f=18) in quantitative studies, case study (f=9) in qualitative studies and nested design (f=5) in mixed studies were frequently used in the studies analyzed. While mostly studies in the type of articles were produced in quantitative and qualitative research methods and design, only one study was produced in the type of article in mixed methods research design. Mixed methods research design is thought to be used in master's theses and doctoral theses because it requires more time by its nature. The studies included in the analyses used 201 or more participants (f=22), between 1 and 50 participants (f=14) and between 51 and 100 participants (f=11) in their study groups. Cochran (2007) points out that researchers consider sample size in the context of their study. That the quantitative research method and design was the most frequently used method in the studies and that the study groups were formed with 201 or more participants may be said to be consistent with sample size. The participants in the study groups were mostly students of primary education (f=21, 38%) and prospective teachers (f=16, 29%). The studies conducted with the participation of primary and secondary education students were heavily in the type of master's and doctoral theses whereas the ones conducted with the participation of prospective teachers were heavily in the type of articles. The situation makes us think that researchers conduct their study with participants easy for them to reach. In addition, the fact that there is a great number of studies involving 8th grade students suggest that this may be caused by the fact that the average age of the 8th grade students in Türkiye is similar to that of the 8th grade students taking part in the PISA practices. More studies have been conducted with primary school mathematics and form teachers than with others. It may be because the teachers of the student group participating in PISA practices are primary school mathematics and form teachers. Demir and Altun (2018), and Özsoy-Güneş, Çingil-Bariş and Kırbaşlar (2013) conducted their studies with candidate teachers, and stated that the candidates had a low awareness of mathematical literacy. It means that it is necessary to support the literacy awareness levels of future teachers. Teachers and candidate teachers should have acquired the knowledge and skills of mathematical literacy in order to provide such knowledge and skills to individuals in the education process (Altun and Akkaya, 2014).

The studies concerning mathematical literacy in Türkiye were generally found to use more than one data collection tool. The fact that they heavily adopted quantitative research method and design had also reflections in their data collection tools and thus, they densely used quantitative data collection tools such as tests (f=22) and scales (f=20). The ones which frequently used qualitative research method and design or mixed methods research design, on the other hand, mostly used interviews (f=19) especially semi-structured interviews. The studies included in the analyses were mostly found to adopt quantitative data analysis methods and techniques (f=105, 73%) and use predictive analysis heavily. In qualitative data analysis methods and techniques, however, mostly processes requiring conceptual analysis were adopted (f=39, 27%).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya ilk yazar %50, ikinci yazar %40, üçüncü yazar %10 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular sorumlu yazar ile iletişime geçebilir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Söylemsel Açıdan İncelenmesi*

Examination of the 8th Grade Students' Geometric Thinking Levels Discursively

Ferdağ Çulhan, Emine Gaye Çontay

Yazar Bilgileri

Ferdağ Çulhan 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
ferdaculhan@gmail.com

Emine Gaye Çontay 
Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi,
germec@pau.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini belirlemek ve bu öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerindeki farklılıkları söylemsel olarak ortaya koyarak derinlemesine incelemektir. Araştırma Gaziantep ilinde bir devlet okulunda 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 54 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan grubun geometrik düşünme düzeyleri belirlenmiş, ardından birinci, ikinci ve üçüncü geometrik düşünme düzeylerinde yer alan altı öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma durum çalışması olarak tanımlanmıştır. Araştırmada veriler iki bölümde toplanmıştır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan "Global Van Hiele Soru Formu" öğrencilere uygulanmıştır. İkinci bölümde, seçilen altı öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel söylemlerini ortaya çıkarmak için öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin matematiksel söylemlerini inceleyebilmek için Sfard'ın (2008) "Matematiksel Biliş İletişimsel Yaklaşım" teorisinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin söylemleri teoride yer alan dört özellik (kelime kullanımı, görsel araçlar, rutinler, tasdik edilmiş anlatılar) içinde sınıflandırılmış ve incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin beklenenden (üçüncü geometrik düşünme düzeyi) daha düşük olduğunu göstermiştir. Öğrenciler aynı geometrik düşünme düzeyinde olsalar da belirli geometrik şekiller konusunda aynı düzeyde ilerleme göstermedikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin söylemlerine dikkat etmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Van Hiele geometrik düşünme
düzeyleri
Matematiksel biliş iletişimsel
yaklaşım
Matematiksel söylemler
Global Van Hiele soru formu

Keywords
Van Hiele geometric thinking
levels
Commognitive framework
Mathematical discourses
Global Van Hiele questionnaire

Makale Geçmişi

Geliş: 16.11.2022
Düzeltilme: 16.08.2023
Kabul: 26.08.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the geometric thinking levels of the 8th grade students and to examine the geometric thinking levels of these students in-depth by revealing the differences discursively. The research was carried out with the 8th grade students in a public school in Gaziantep. Geometric thinking levels of a group of the 8th grade students consisting of 54 students were determined, and then interviews were conducted with six students who were at the first, second and third geometric thinking levels. The study was defined as a case study. In the study, the data were collected in two sections. In the first section, the "Global Van Hiele Questionnaire," which was adapted to Turkish by the researcher was applied. In the second section, interviews were held with the six selected students. In order to reveal the mathematical discourses of the 8th grade students, the answers given by the students were analyzed by content analysis method. In this study, Sfard's (2008) "Commognitive" theory was used to examine students' mathematical discourses. The discourses of the students were classified and examined in four properties (word use, visual mediators, routines, and endorsed narratives). The results of the study showed that the geometric thinking levels of the 8th grade students were lower than expected (third geometric thinking level). It was also found that even if the students were at the same geometric thinking levels, they did not make the same level of progress with certain geometric shapes. Therefore, it is recommended that teachers pay attention to the discourses of the students.

*Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş, ICMME 2022 Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş, 2022EĞBE002 numaralı proje olarak Pamukkale Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Çulhan, F. & Çontay, E. G. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin söylemsel açıdan incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1226-1256. <https://doi.org/10.37217/tebd.1205928>

Giriş

Geometri geçmişten günümüze hayatla iç içe olan bir süreçtir ve okullarda geometri kazanımları önemli bir yer tutmaktadır (Zeybek, 2019). Okullardaki geometri eğitiminin günlük hayatla ilişkilendirilerek verilmesi öğrencilerin yaşama hazırlanabilmesi için önemli bir araçtır (Gül, 2014). Geometri öğrencilere birçok temel ve bilişsel beceri kazandırmaktadır. Bu beceriler çözümlenme, karşılaştırma, genelleme yapma gibi temel becerileri; inceleme, araştırma, eleştirme, dikkatli, düzenli ve sabırlı olma, düşüncelerini açık ve anlaşılır şekilde ifade etme, öğrendiklerini şema biçiminde düzenleyebilme gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır (Baykul, 1998'den aktaran Gül, 2014). Geometrinin bu becerileri öğrencilere kazandırabilmesi beklenmektedir (Terzi, 2010).

Hollandalı çift Diana Van Hiele-Geldof ve Pierre Van Hiele 1950'li yıllarda öğrencilerin geometri öğretiminde zorlandıklarını gözlemlemiş, zorlandıkları noktaları belirlemeye çalışmış ve bunların nasıl ortadan kaldırılabilceği üzerine çalışmalar yapmışlardır. Geometri öğretiminde öğrencilerin öğrenme ve gelişim düzeylerine uygun bir eğitim verilmesi gerektiğini söyleyen Diana Van Hiele-Geldof ve Pierre Van Hiele çifti öğrencilerin düzeylerine uygun 0'dan 4'e doğru aşamalı bir şekilde ilerleyen, 5 düzeyden oluşan geometrik düşünme modeli geliştirmişlerdir Bu model, ilerleyen yıllarda pek çok araştırmacı tarafından ilgi görmüş ve birçok ülkenin öğrenim programı oluşturulurken kullanılmıştır Dolayısıyla Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri öğrencilerin geometriyi nasıl anlamlandırdıklarını açıklamada genel olarak kabul görmüş bir modeldir ve birçok çalışma modelin doğruluğunu desteklemiştir (Duatpe-Paksu, 2016; Terzi, 2010; Van De Walle, Karp ve Williams, 2018; Zeybek, 2019).

Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri şu şekilde özetlenebilir: *Düzye 0'da (Tanıma Öncesi Düzye)* bireyler geometrik şekilleri algılamaktadırlar ancak özelliklerinin sadece bir kısmına yoğunlaşabilmekte ve birçok geometrik şekli tanımlayamamaktadırlar (Clements ve Battista, 1990). *Düzye 1'de (Görselleştirme Düzyei)*, bireyler geometrik şekil ve cisimleri bir bütün olarak algılamakta iken şekillerin parçalardan oluştuğunu ve özelliklerini (kenar, açı özellikleri vb.) idrak edememektedirler (Duatpe-Paksu, 2016; Gutierrez, 1992; Şahin, 2008). Bu düzeyde bireyler geometrik şekil ve cisimleri sadece görünümüne göre değerlendirmektedirler. *Düzye 2'de (Analiz Düzyei)* bireyler, şekillerin parçalardan oluştuğunu ve parçaların özellikleri olduğunu fark ederek özelliklerine odaklanabilmektedirler. Şekilleri özelliklerine (kenar sayıları, açı ölçüleri, açı sayısı, vs.) göre gruplandırıp bir sınıfa ait olan şeklin özelliklerinin bulunduğu sınıfı temsil ettiğini fark edebilmekte ve o sınıfla ilgili genellemelerde bulunabilmektedirler. Örneğin, bu düzeyde bir küpün özelliklerini tüm küplere genelledebilmektedirler. Fakat bu düzeyde şekiller arasında ilişki kuramamakta, şekil sınıfları arasındaki hiyerarşik ilişkileri kavrayamamaktadırlar. *Düzye 3'te (İnformal Çıkarım Düzyei)*, bireyler geometrik şekiller ve şekillerin özellikleri arasında birçok ilişki geliştirebilmektedirler.

Örneğin, “Dört dik açıya sahip kapalı bir şekil dikdörtgendir. Bir karenin de tüm açıları diktir. O zaman kare bir dikdörtgen olmalıdır.” şeklinde akıl yürütmeler ve mantıksal muhakemeler yapabilmektedirler Bu düzeyde öğrenciler şekil sınıfları arasında bağ kurabilmekte ve şekilleri özelliklerini dikkate alarak hiyerarşik bir şekilde sınıflandırabilmektedirler (Baykul, 2005; Duatepe-Paksu, 2016; Pesen, 2003; Van de Walle vd., 2018). *Düzyey 4’te (Çıkarım Düzeyi)* matematiksel sistemleri anlayıp bir ispatı yapılandırabilmekte ve özellikleri (paralellik, diklik, vb.) şekil ve cisimlerden bağımsız olarak nesneleştirebilmektedirler. *Düzyey 5’e (Sistematik Düşünme)* bir bilim olarak matematikle ilgilenenler ulaşabilmektedir. Bu düzeyde yalnızca sistemlerden elde edilen çıkarımlar değil, bizzat aksiyomatik sistemlerin kendisi önem kazanmaktadır (Altun, 2007; Duatepe-Paksu, 2016; Van de Walle vd., 2018).

Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini belirleyebilmek için birçok soru formu (Fidan, 2009; Kurak, 2009; Özcan, 2012; Patkin, 2014; Usiskin, 1982) geliştirilmiştir. Bu soru formlarının içerisinde Patkin’in (2014) oluşturduğu “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki soruların alt öğrenme alanı (üçgenler ve dörtgenler, çember ve daire, geometrik cisimler) kapsamının daha geniş olması ve 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olması sebebiyle bu çalışmada “Global Van Hiele Soru Formu” kullanılmıştır.

Matematik eğitiminin önemli parçalarından biri de iletişim kurmadır ve anaokulundan başlamak üzere liseye kadar öğrenciler matematiksel düşüncelerini iletişim sayesinde düzene koymaktadır (Genç ve Erdem, 2016). Matematiksel dil, geometride önemli bir yere sahiptir ve öğretmenlerin kullandığı matematiksel dil öğrencilerin içinde bulunduğu geometrik düşünme düzeylerine uygun olmalıdır (Toptaş, 2015). Bunun yanında öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinde matematiksel dili doğru kullanabilmeleri, matematiksel bilgilerini aktarabilmelerini sağlar (Aydın ve Yeşilyurt, 2007).

Eğitim-öğretim sürecinde iletişimin önem arz etmesi sebebiyle iletişimin en önemli öğelerinden olan söylemlerin incelenmesi zorunlu bir hâle dönüşmektedir (Genç ve Erdem, 2016). Söylemler tüm iletişim biçimlerini kuşatmaktadır (Çelik ve Ekşi, 2008). Sfard (2008), matematiği bir söylem olarak ele almış ve matematiksel söylemin birbiriyle bağlantılı belirleyici özelliklerinden bahsetmiştir. Sözcük kullanımı, görsel araçlar, rutinler ve tasdik edilen anlatılar matematiksel söylemin temel öğelerini oluşturmaktadır. Aynı kültürden öğrencilerin söylemlerinde farklı olabileceği, aynı sosyo-kültürel ortamda bulunan öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili benzer söylemler oluşturmak zorunda olmadığı Güçler (2016) tarafından da belirtilmiştir. Bununla birlikte aynı sosyo-kültürel ortamda bulunan öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri birbirine eşit olsa bile matematiksel söylemlerinin farklı olabileceği düşüncesi Wang ve Kinzel’in (2014) araştırmasıyla desteklenmektedir.

Sfard (2008), İngilizcede doğrudan bir karşılığı bulunmayan “commognitive” terimini “communication” (iletişim) ve “cognitive” (biliş) kelimelerini birleştirerek oluşturmuştur. Böylelikle “Matematiksel Biliş İletişimsel Yaklaşım” (Commognitive) teorisi alanyazına kazandırılmıştır. Bu modelde, düşünce kişinin kendisi ile olan iletişimi olarak tanımlanmıştır ve düşünce ile iletişim arasında fark olmadığı varsayılmaktadır. Bu sayede düşünme ve iletişim arasındaki ilişki matematik öğrenimi için söylemsel bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu teori “Matematiksel Biliş İletişimsel Yaklaşım Teorisi” olarak Türkçeye çevrilmiştir (Güçler, 2016).

Kişilerin söylemlerinin “matematiksel söylem” olup olmadığına karar verirken söylem içerisindeki dört temel öge inceleyebilir. Bu ögeler aşağıdaki gibidir (Güçler, 2016; Sfard, 2008):

1. Sözcük Kullanımı (Word Use): Kişilerin söylemlerinin ayırt edici özelliklerinden biri kullandıkları anahtar kelimelerdir. Sözcük kullanımı kişilerin dünya hakkında ne bildikleriyle ilgilidir. Kişilerin sözcükleri günlük yaşamdaki kullanımından daha farklı bir disiplin içinde kullanmaları gerekmektedir. Astronomi, tıp, matematik, vb. gibi alanları çağrıştıran farklı sözcükler vardır ve sözcük kullanımıyla matematiksel kelimelerin kişiler tarafından farklı kullanılabilir. Örneğin bir öğrenci dikdörtgeni paralelkenar olarak ifade ederken bir diğer öğrenci dikdörtgenin paralelkenar olmadığını ifade edebilir. Eğitim sürecinde sözcük kullanımının gelişimiyle ilgili dört hiyerarşik aşama belirtilmiştir. Bu aşamalar; edilgen kullanım (passive use), rutin bazlı kullanım (routine-driven use), tabir bazlı kullanım (phrase-driven use), nesne-bazlı kullanım (object-driven use) olarak belirtilmiştir.

Edilgen kullanım (Passive use): Öğrenciler matematiksel sözcükleri kendi söylemlerinde kullanmasa da bu söylemleri başkalarından işittiklerinde belli rutinleri gerçekleştirmeye başlayabilirler. Örneğin, bir öğrenci matematiksel “toplam” sözcüğünü söyleminde kullanamıyor olsa da başka bir kişinin “Bu masada kaç elma var?” sorusunu yanıtlamak için sayma eylemine başlayabilir.

Rutin bazlı kullanım (Routine-driven use): Öğrencilerin söylemlerinde belli matematiksel kelimeler yer almaya başlamıştır ancak bu sadece öğrencilerin zihninde var olan kelimeleri belirli eylemsel rutinlerle eşleştirmesiyle sınırlıdır. Örneğin, “toplam” kelimesini bir öğrenci söyleminde kullanmaya başlamıştır ancak toplam kelimesini her duyduğunda otomatikleşmiş olarak sayma eylemini gerçekleştirir.

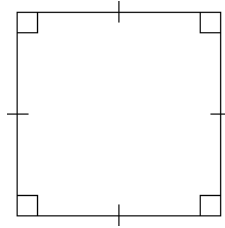
Tabir bazlı kullanım (Phrase-driven use): Öğrencilerin söyleminde matematiksel sözcükler yerine sözcüklerin içinde buldukları tabirler önemli bir konuma gelir. Öğrenciler rutin uygulamak yerine matematiksel kelimeleri belirli tabirlerle eşleştirmektedirler. Örneğin, bir öğrencinin “Toplam nedir?” sorusuna verdiği cevap (sayma rutinini gerçekleştirmeden) “Toplam ile saymak birbiriyle ilişkilidir.” olabilir.

Nesne bazlı kullanım (Object driven use): Öğrenciler bu aşamada sözcükleri isim olarak kullanabilirler. Matematiksel kelimeler nesneleştirilip kendi içlerinde anlam taşıyan somut matematiksel birimlere, kavramlara dönüştürülür. Bu aşamada eylemlerden bağımsız olarak örneğin, “Toplam, belirli sayılar üzerinde uyguladığımız matematiksel bir işlemdir.” ifadesinde “toplam” kelimesi kendi içinde anlam taşıyan somut bir nesne olarak ele alınmaktadır. Bu aşamadaki bir öğrenci $2+5$ işlemiyle karşılaştığında 2 ile 5’i toplama eylemi yerine 7 sayısına (toplama) odaklanmaktadır.

Sözcük kullanımının bir diğer özelliği cisimleştirme (reification) ve yabancılaştırma (alination) ile meydana gelen nesneleştirme sürecidir. Cisimleştirme; matematiksel eylemlerin, süreçlerin ve algoritmaların matematiksel nesnelere hâline gelme sürecidir. Yabancılaştırma ise insan olgusunu ortadan kaldırarak matematiksel nesnenin zihinden bağımsız bir şekilde ele alınmasıdır (Sfard, 2008). Öğrencinin ifadeleri süreç, eylem, algoritma içeriyorsa sözcük kullanımı süreç temellidir (process-based); öğrencilerin ifadeleri gerçek hayattan bağımsız matematiksel bir nesne hâlinde kullanılmışsa nesne temelli (object-based) olarak ele alınmaktadır (Sarı-Arıkan, 2019).

2. Görsel araçlar: İletişim sürecinin bir parçası olarak kullanılan görsel nesnelere. Konuşma dili söylemlerine genellikle söylemlerden bağımsız olarak somut nesnelere aracılık etmektedir fakat bilimsel ve matematiksel söylemler genellikle kendi alanlarına özgü semboller içerirler (Sfard, 2008). Bu sembollerin kullanılması kadar nasıl kullanıldıkları da önemlidir. Buradan kasıt kullanılan rutin, sözcük kullanımı ve hangi matematiksel anlatının tasdik edildiğidir (Güçler, 2013).

Örnek; karenin kenarlarının eş olduğunu belirtirken kenarlara koyulan sembol;



Şekil 1. Kenar eş sembolü

3. Rutinler: “Söylemin tekrarlayıcı örüntüleridir.” (Sfard, 2008, s. 134). Rutinler, kişinin matematiksel sözcükleri nasıl kullandığı veya geometrik şekiller hakkındaki anlatıları doğrularken belirli adımları nasıl takip ettiğiyile ilgili bilgi sağlar (Sfard, 2008). Rutinlerin analizi katılımcıların sözlü ifadelerinin değil, eylemlerinin incelenmesiyle yapılabilir (Emre-Akdoğan, 2015). Örneğin toplama ile ilgili problemlerde bir ilkökul öğrencisi sürekli abaküs kullanıyorsa bu öğrencinin söyleminde bir rutin olarak değerlendirilebilmektedir. Burada abaküs görsel aracı işlevindedir. Toplama ile ilgili problemin kendisi tetikleyici, abaküs kullanımı rutin durumundadır ve eylemseldir. Rutinlerin analizinde, rutinleri ortaya çıkaran tetikleyici durumları belirlemenin ilk basamak olup

rutinin nasıl ve ne zaman uygulandığının da incelenmesi gerekir (Sfard, 2008). Rutinin nasıl uygulandığı, rutin uygulanırken kullanılan yöntemi ve uygulanan eylemi içermekte iken ne zaman uygulandığı hangi matematiksel koşullarda uygun görüldükleri ile ilgilidir. Sfard (2008), rutinlerin ne zaman kullanıldığını iki ayrı terim kapsamında ele almaktadır. Bunlardan ilki uygulanabilirlik (applicability), ikincisi ise kapanıştır (closure). Uygulanabilirlik, bir katılımcının hangi durumlarda belirli bir rutini uygulayacağı ile ilgiliyken kapanış katılımcının hangi durumlarda uyguladığı rutinin tamamlandığı kanısına vardığı ile ilgilidir

4. Tasdik Edilen Anlatılar: Genellikle katılımcıların matematiksel söylemlerinde doğru olarak kabul ettikleri gerçeklikler ve durumlardır. Bu sözlü ifadeler söylemin diğer öğeleriyle birlikte katılımcıların matematiksel söylemlerindeki sözcük kullanımı, görsel araçları, rutinlerine bağlı olarak kullandıkları kanıtlanma yöntemlerinden ortaya çıkmaktadır. Tanımlar, matematiksel teoriler, ispatlar ve teoremler matematik çevresinde tasdik edilen anlatılardan sayılabilir ve birbirinden farklılık gösterebilir Başka deyişle matematiksel söylem kişilere özel farklılıklar içerebilir. Eğitimin hedefi öğrencilerin söylemleri ile öğretmenlerin/uzmanların söylemlerini tutarlı hâle getirmektir (Güçler, 2016; Sfard, 2008).

Öğrencilerin matematiksel söylemlerini Sfard'ın (2008) söylemsel yaklaşımı çerçevesinde incelemenin öğrencilerin matematikle ilgili düşünceleri hakkında daha fazla bilgi edinilmesini sağlayacağı düşünülmüştür. Bu model sayesinde aynı sosyo-kültürel ortamda olan öğrencilerin matematiksel düşüncelerinde farklılıkların var olduğu varsayılmıştır ve bu farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yukarıda da ayrıntılı olarak ele alındığı üzere öğrencilerin içinde buldukları geometrik düşünme düzeyleri ve matematiksel söylemleri matematik eğitimi için önem arz etmektedir. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinde sahip olduğu matematiksel söylemlerin incelenmesiyle geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili derinlemesine bilgi edinilebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve aynı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin söylemlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların büyük çoğunluğunun (Anıkaydın, 2017; Berkant ve Çadırı, 2019; Buyruk-Akıl, 2020; Demir, 2019; Ersoy, 2019; Gül, 2014; Karakarçayıldız, 2016; Karapınar, 2017; Oral, İlhan ve Kınay, 2013; Senk, 1983; Uzun, 2019; Yenilmez ve Korkmaz, 2013) öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleriyle farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği, bir kısmının (Çelebi-Akkaya, 2006; Erdoğan, Akkaya ve Çelebi-Akkaya, 2009; Gutierrez, 1992; Kılıç, 2013) Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre düzenlenen öğrenme ortamlarının farklı alanlara etkisini

incelediği, bir kısmının (Assaf, 1986; Güven, 2006; Koçak, 2009; Özcan ve Türnüklü, 2013; Özçakır, 2013; Öztürk, 2012) ise farklı öğrenme yöntemlerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisini incelediği belirlenmiştir. Diğer araştırmaların konusu ise kısaca şöyledir; Moran (1993), geometrik düşünme düzeylerinde ilerleyebilmek için Van Hiele teorisindeki beş aşamanın geçerli olup olmadığını, Kaleli-Yılmaz ve Yüksel (2019), geometrik düşünme düzeylerini arttırabilmek için farklı öğrenme ortamları oluşturmayı, Zeybek (2019), 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri ve 2017/2018 matematik öğretim programının geometri başarısını arttırmada etkililiğini, Yılmaz (2011), öğrencilerin “Doğrular ve Açılar” konusundaki kavram yanlışlarının ve hatalarının neler olduğu ve elde edilen verilerin geometrik düşünme düzeylerine göre nasıl dağılım gösterdiğini, Burger ve Shaughnessy (1986), Van Hiele kuramıyla üçgenler ve dörtgenlerin kavratılıp kavratılamayacağını, öğrencilerin davranışları incelenerek içinde buldukları geometrik düşünme düzeylerinin belirlenip belirlenemeyeceğini incelemiştir. Bu çalışmaların hepsi incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini söylemsel açıdan inceleyen bir araştırmanın yapılmadığı belirlenmiştir.

Matematiksel biliş iletişimsel yaklaşım teorisine ilgili araştırmaların bir kısmı (Akdoğan, Güçler ve Argün, 2019; Emre-Akdoğan, 2015; Güçler, 2013; Park, 2011) öğretmen ve öğrencilerle birlikte; bir kısmı (Heyd-Metzuyanim, Smith, Bill ve Resnick, 2019; Sarı-Arkan, 2019; Viirman, 2015) öğretmenlerle, bir kısmı (Kotsopoulos, Lee ve Waterloo, 2010; Viirman ve Nardi, 2019; Zayyadi, Nusantara, Subanji, Hidayanto ve Sulandra, 2019) öğrencilerle, bir tanesi (Tabach ve Nachlieli, 2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalardan üçü (Nachlieli ve Tabach, 2019; Zayyadi vd., 2019; Kotsopoulos vd., 2010) 13-14 yaş grubu öğrencilerle; Viirman ve Nardi (2019) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Ulaşılabilen ilgili alanyazın incelendiğinde hem matematiksel biliş iletişimsel yaklaşım teorisini hem de Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini içeren yalnız bir araştırmaya (Wang ve Kinzel, 2014) rastlanmıştır. Fakat anılan araştırma öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu çalışma, 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini söylemsel açıdan inceleyen bir araştırmaya rastlanmaması açısından ve “Global Van Hiele Soru Formu”nun ülkemizde başka hiçbir çalışmada kullanılmaması ve Türkçe alanyazına kazandırılması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın problem cümlesi, “8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine göre matematiksel söylemleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri nasıldır?

2. Farklı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin söylemleri arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğrencilerin söylemlerinin detaylı bir şekilde incelenebilmesi için bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışması, bir birey, grup, kurum veya topluluk gibi bir olgunun veya sosyal birimin yoğun bir açıklaması ve analizidir.” (Merriam, 2002, s. 8). Bu araştırmanın analiz birimi 8. sınıf öğrencilerin matematiksel söylemleridir. Öğrencilerin söylemlerinin incelenmesi amacıyla geometrik düşünme düzeyleri belirlenmiştir. Geometrik düşünme düzeyi belirlenen öğrencilerin matematiksel söylemleri Sfard’ın (2008), “Matematiksel Biliş İletişimsel Yaklaşım” teorisine göre söylemin dört temel ögesi (sözcük kullanımı, görsel araçlar, rutinler, tasdik edilmiş anlatılar) ele alınarak incelenmiştir. “Araştırmaya dâhil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 302). Bu çalışmada matematiksel söylemin temel ögeleri birden fazladır bu yüzden bu çalışma iç içe geçmiş durum çalışması olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmadaki durumlar ise geometrik düşünme düzeyi 1, 2 ve 3 olarak belirlenen 8. sınıf öğrencileridir. Çalışmada 1., 2. ve 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan 8. sınıf öğrencileri çoklu durumları oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırmanın deseni iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aşağıda Tablo 1’de durumlar ve durumların incelendiği alt birimler verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki Durumlar ve Durumların Alt Birimi Olan Matematiksel Söylemin Ögeleri Tablosu

<i>Durumlar</i>	<i>Matematiksel Söylemin Ögeleri</i>
Geometrik düşünme düzeyi 1 olan öğrenciler	Sözcük kullanımı
	Görsel araçlar
	Rutinler
	Tasdik edilmiş anlatılar
Geometrik düşünme düzeyi 2 olan öğrenciler	Sözcük kullanımı
	Görsel araçlar
	Rutinler
	Tasdik edilmiş anlatılar
Geometrik düşünme düzeyi 3 olan öğrenciler	Sözcük kullanımı
	Görsel araçlar
	Rutinler
	Tasdik edilmiş anlatılar

Bu çalışmada öğrencilerin matematiksel söylemlerinin, dolayısıyla fikirlerinin incelenmesi amaçlandığından verilerin elde edilebilmesi için görüşme yöntemi tercih edilmiştir. 8. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerin amacı, insanların doğrudan gözlemlenemeyen zihnindeki diğer bakış açılarına ulaşmak ve onları ortaya çıkarmaktır (Patton, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci önceden sormayı planladığı sorulardan oluşan görüşme protokolünü hazırlar, bu soruların

yanında konuyla ilgili detaylı bilgi edinebilmek amacıyla kişinin yanıtlarını ayrıntılandırmasını alt veya yan sorularla isteyebilir. Eğer kişi görüşme esnasında önceden belirlenmiş soruların cevaplarını başka soruların içinde yanıtladıysa araştırmacı bu soruları sormayabilir (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada öğrencilerin matematiksel söylemlerinin incelenmesi için sırasıyla “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki sorulara vermiş oldukları cevapları açıklamaları istenmiş ve bunlara ek olarak “Söylem Analizi Görüşme Formu”ndaki sorular eklenmiştir. Öğrencilerin cevaplayacakları sorular aynıdır ancak öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak ek sorular yöneltilebildiği için görüşmenin türü yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı olarak nitelendirilmiştir (Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. “Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118). Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile örneklem seçimi yapılmıştır. Bu örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş olan ölçütlere karşılık gelen durumların çalışılmasını temel almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrencilerin “Global Van Hiele Soru Formu”nu cevaplayabilmeleri için matematik dersi öğretim programında yer alan 8. sınıf geometri ve ölçme öğrenme alanındaki kazanımları işlemiş olmaları gerekmektedir. Bu sebeple çalışmada “Global Van Hiele Soru Formu”nun uygulanması için öğrencilerin 8. sınıf geometri ve ölçme alanındaki kazanımları işlemiş olması; öğrencilerin matematiksel söylemlerinin incelenmesi için ise “Global Van Hiele Soru Formu”na göre 1., 2. ve 3. düzeyde olması ölçütüne göre örneklem seçimi yapılmıştır. Örneklem seçiminden sonra öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerle görüşmeler Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 03.11.2021 tarih, 68282350/22021/G020 sayılı numaralı etik kurul izni ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerden önce öğrencilere yapılan görüşmelerin okul notlarını etkilemeyeceği söylenmiş, öğrencilerin çalışma esnasında baskı altında hissetmemelerine özen gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep’te bulunan bir devlet ortaokulundaki iki erkek, dört kız toplamda altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bu öğrencilerin isimleri çalışmada Arda, Esra, İrem, Halil, Deniz ve Pelin olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler “Global Van Hiele Soru Formu”na göre 1., 2. ve 3. düzeyde bulunan öğrencilerdir.

“Global Van Hiele Soru Formu”na göre Arda’nın ve Esra’nın 1., İrem ve Halil’in 2., Deniz ve Pelin’in 3. geometrik düşünme düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden Arda, Esra, İrem, Halil, Deniz aynı sınıfta, Pelin ise farklı sınıfta yer almaktadır. 2021-2022 eğitim yılı

boyunca her iki sınıfa aynı matematik eğitimi verilmiş, konular her iki sınıfta da aynı sıralamayla işlenmiştir. Öğrencilerden Arda, Esra, Deniz ve Pelin konuşkan ve kendini iyi ifade edebilen, İrem ve Halil daha sessiz öğrencilerdir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş ve soruları yanıtlamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler iki kısımda toplanmıştır. İlk olarak 8. sınıf öğrencilerinin “Global Van Hiele Soru Formu” ile geometrik düşünme düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra seçilen altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere “Global Van Hiele Soru Formu”nda ve “Söylem Analizi Görüşme Formu”nda yer alan sorular yöneltilmiştir.

Global Van Hiele Soru Formu

Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi için “Global Van Hiele Soru Formu” kullanılmıştır. “Global Van Hiele Soru Formu” Patkin (2014) tarafından geliştirilmiştir. Bu soru formunun en önemli özelliği farklı alt öğrenme alanlarından (üçgenler ve dörtgenler, çember ve daire, geometrik cisimler) sorular içermesidir. Bu çeşitlilik sayesinde öğrencilerin birçok alt öğrenme alanındaki geometrik düşünme düzeyleri tek seferde belirlenerek bu farklı alt öğrenme alanlarındaki matematiksel söylemleri inceleme olanağı sağlanmaktadır. “Global Van Hiele Soru Formu” hem ilk üç geometrik düşünme düzeyinden hem de farklı alt öğrenme alanlarından eşit sayıda sorular içermektedir. Düzeyler ve alt öğrenme alanlarıyla soru dağılımının daha dengeli olması sebebiyle bu form kullanılmıştır. “Global Van Hiele Soru Formu” alt öğrenme alanlarının hepsinden 15’er soru içermektedir. Her alt öğrenme alanı ile ilgili 1., 2. ve 3. geometrik düşünme düzeylerinden beşer soru bulunmaktadır.

Soru formunun yapısı şöyledir: Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanı ile ilgili 1. düzeyden beş soru (1-5), çember ve daire alt öğrenme alanı ile ilgili 1. düzeyden beş soru (6-10), geometrik cisimler ile ilgili 1. düzeyden beş soru (11-15) bulunmaktadır. Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanı ile ilgili 2. düzeyden beş soru (16-20), çember ve daire alt öğrenme alanı ile ilgili 2. düzeyden beş soru (21-25), geometrik cisimler ile ilgili 2. düzeyden beş soru (26-30) bulunmaktadır. Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanı ile ilgili 3. düzeyden beş soru (31-35), çember ve daire alt öğrenme alanı ile ilgili 3. düzeyden beş soru (36-40), geometrik cisimler ile ilgili 3. düzeyden beş soru (41-45) bulunmaktadır.

“Global Van Hiele Soru Formu”, gerekli izinler alınarak araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öncelikle sorular araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriyle beraber iki farklı devlet üniversitesinde matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapmış iki kişi Türkçeye çeviri yapmıştır. Elde edilen üç Türkçe çeviri araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilmiş, ortak bir Türkçe çeviri hâline getirilmiştir. Elde edilen Türkçe form ise bir devlet üniversitesinde eğitim almakta olan lisansüstü öğrencisi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce form orijinal

form ile karşılaştırılmak üzere İngilizce eğitimi alanında doktoralı bir öğretim üyesi tarafından karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Karşılaştırma sonucunda iki formun uyumlu olduğu belirlenmiştir ve soru formu nihai hâlini almıştır.

Testin güvenilirlik çalışmaları Patkin ve Barkai (2014) tarafından yapılmış, güvenilirliği 0,84 olarak belirlenmiştir. 45 sorudan oluşan soru formu çoktan seçmelidir (5 seçenek). Patkin ve Barkai (2014) soru formunun cevaplanması için 45-60 dakikalık süre önermişlerdir. Çalışmanın uygulama aşamasında önerilen süreye uyulmuştur. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,85 olarak belirlenmiştir.

Söylem Analizi Görüşme Formu

“Söylem Analizi Görüşme Formu”, öğrencilerin matematiksel söylemlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve yüksek lisans mezunu matematik öğretmeni ve lisansüstü öğrencisi matematik öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. “Söylem Analizi Görüşme Formu”, “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki 13 soruya ek olarak oluşturulmuştur bu yüzden görüşme formundaki sorular “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki sorularla bağlantılıdır. Bu formdaki sorular, öğrencilere yöneltilen kavramın ne olduğu ve buna ilişkin bir çizim yapabilir yapamayacakları şeklindedir. Örneğin;

Global Van Hiele Soru Formu’ndaki soru: “Aşağıdaki şekillerden hangisi üçgendir?”

Söylem Analizi Görüşme Formu’ndaki bu soruyla bağlantılı sorular: “Üçgen nedir?”, “Farklı bir üçgen çizimi yapabilir misin?”

Bunun yanında Global Van Hiele Soru Formu’ndaki tüm sorulara ilişkin, “Söylem Analizi Görüşme Formu”nda öğrencilere “Niye böyle düşündün?”, “Bu cevabı verme sebebin nedir?”, “Aklına gelen başka bir çözüm var mı?” gibi ek sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilerin söylemlerinin incelenmesi ve sınıflandırılmasının analizi sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği *Güvenirlik Katsayısı*=(Görüş Birliği \times 100)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Veriler araştırmacı ve bir devlet üniversitesinde matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapan öğrenci (2. analist) tarafından ayrı ayrı bağımsız kodlamalar yapılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin sözcük kullanımları tablolaştırılmış ve bu tablolardaki veri setleri üzerinden güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin nesne ve süreç temelli olarak sınıflandırılan 177 sözcük kullanımlarından 14 tanesi araştırmacı ve 2. analist tarafından farklı sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin sözcük kullanımlarına ait güvenilirlik katsayısı $163/177=0,92$ olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin %80 olması beklenmektedir.

Pilot Uygulama

2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep ilinde bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilen pilot uygulama iki kısım hâlinde yürütülmüştür. İlk kısımda 15 öğrenciye “Global Van Hiele Soru Formu” yöneltilmiş, veri analizi sonrasında 3. düzeyde bulunan iki öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve “Söylem Analizi Görüşme Formu” uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında öğrencilerin pandemi sebebiyle “çember” ve “daire” alt öğrenme alanıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiş ve bu alt öğrenme alanıyla ilgili sorular pilot uygulamadan çıkarılmıştır. Fakat gerçek uygulamada bu sorular çıkartılmamıştır. Bunun yanında “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki iki soru hatalı olarak tespit edilmiş ve düzeltilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep’te bulunan bir devlet ortaokulunda elde edilmiştir. Birinci araştırmacı matematik öğretmeni olarak sene başından itibaren bu sınıflarda derse girmiştir. Sınıflarda ilgili konular aynı biçimde ve sürede işlenmiştir.

Çalışmanın verileri iki kısımda elde edilmiştir. İlk kısımda geometrik düşünme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla “Global Van Hiele Soru Formu” 54 öğrenciye yöneltilmiştir. Soru formu iki farklı sınıfta uygulanmıştır. Öğrenciler soru formunu 50-55 dakika içerisinde tamamlamışlardır.

Global Van Hiele Soru formu verileri daha sonra analiz edilerek görüşme yapılacak öğrenciler tespit edilmiştir. İkinci kısımda geometrik düşünme düzeyleri belirlenen öğrencilerden bazılarıyla matematiksel söylemlerini açığa çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Öğrencilerden Global Van Hiele Soru Formu’na verdikleri yanıtları açıklamalarının yanında “Söylem Analizi Görüşme Formu”ndaki soruları da yanıtlamaları istenmiştir. Görüşmeler 7 dakika ile 45 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmelerin video ve ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri iki kısımda analiz edilmiştir. “Global Van Hiele Soru Formu” ile öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri belirlenmiştir. “Global Van Hiele Soru Formu”nun puanlaması Patkin’in (2014) puanlamasına dayanılarak Tablo 2’de verildiği şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 2. Global Van Hiele Puanlama Tablosu

<i>Soru Numaraları</i>	<i>Alt Öğrenme Alanları ve Doğru Sayısı</i>	<i>Puan</i>	<i>Toplam Puan</i>
Birinci düzey (1-15)	Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanından en az 3 doğru	1 puan	3 puan
	Çember ve daire alt öğrenme alanından en az 3 doğru	1 puan	
	Geometrik cisimler alt öğrenme alanından en az 3 doğru	1 puan	
İkinci düzey (16-30)	Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanından en az 3 doğru	2 puan	6 puan
	Çember ve daire alt öğrenme alanından en az 3 doğru	2 puan	
	Geometrik cisimler alt öğrenme alanından en az 3 doğru	2 puan	
Üçüncü düzey (31-45)	Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanından en az 3 doğru	4 puan	12 puan
	Çember ve daire alt öğrenme alanından en az 3 doğru	4 puan	
	Geometrik cisimler alt öğrenme alanından en az 3 doğru	4 puan	

Tablo 2’de de görüldüğü üzere öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin 1 olarak belirlenebilmesi için 3 puan; öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin 2 olarak belirlenebilmesi için 3+6, toplamda 9 puan; öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin 3 olarak belirlenebilmesi için 3+6+12, toplamda 21 puana ulaşmaları gerekmektedir. 2. ve 3. düzeye bakmaksızın 1. düzeydeki herhangi bir alt öğrenme alanından 3’ün altında doğru sayısına sahip olan öğrenciler 0 puan olarak değerlendirilmiştir (Patkin, 2014).

Geometrik düşünme düzeyleri belirlenen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve transkript oluşturulmuştur. Görüşmenin verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı ve bir devlet üniversitesinde matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapan öğrenci (2. analist) tarafından ayrı ayrı bağımsız kodlamalar yapılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin sözcük kullanımları tablolaştırılmış ve bu tablolardaki veri setleri üzerinden güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin nesne ve süreç temelli olarak sınıflandırılan 177 sözcük kullanımlarından 14 tanesi araştırmacı ve ikinci analist tarafından farklı sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin sözcük kullanımlarına ait güvenilirlik katsayısı $163/177=0,92$ olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin %80 olması beklenmektedir. Bu yüzden bu araştırma verilerinin analizlerinin güvenilirliği sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin görsel araçları (öğrencilerin çizimleri ve el hareketleri) ve rutinleri (en az 2 kez tekrar eden eylemleri) araştırmacı ve 2. analist ile birlikte değerlendirilmiştir.

Söylem analizi yapılırken öğrencilerin matematiksel söylemleri “Matematiksel Biliş İletişimsel Yaklaşım” teorisine göre analiz edilmiştir. Söylemin dört temel ögesine göre sırasıyla sözcük kullanımı, görsel araçlar, rutinler, tasdik edilmiş anlatılar analiz edilmiştir. Söylemin temel öğelerinin sınıflandırılması ve bu öğelerin söylemlerdeki göstergelerinin neler olduğu Sfard’ın (2008) çerçevesinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Analiz sırasında kodlamaların nasıl yapıldığı Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Söylem Analizi Kodlama Tablosu

<i>Söylem Analizinin Temel Öğeleri</i>	<i>Söylem Analizinin Temel Öğelerinin Sınıflandırılması</i>	<i>Söylem Analizinin Temel Öğelerinin Göstergeleri</i>
Sözcük Kullanımı	Nesne Temelli	Öğrencinin herhangi bir eyleme, çizime, sürece yer vermeden sadece geometrik şekilleri, özelliklerini anlatması
	Süreç Temelli	Öğrencinin çizim, eylem veya süreçle geometrik şekilleri, özelliklerini anlatması
Görsel Araçlar	Soruda şekil çizimi	Soruyu açıklarken yanına yaptığı çizimler
	Soruda el hareketleri	Soruyu açıklarken el hareketleriyle açıklaması
Rutinler	Tekrarlama	Açıklama yaparken bir görsel araçtan en az 2 kez yararlanması

Sözcük kullanımlarının analizi: Söylemlerin ayırt edici özellikleri söylemlerde kullanılan anahtar kelimelerdir (Sfard, 2008). “Matematiksel Biliş İletişimsel Yaklaşım Teorisi” kapsamında yapılan araştırmalar incelenmiş ve Sarı-Arıkan’ın (2019) araştırmasında kullandığı sözcük kullanımı analizinin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür. Sarı-Arıkan (2019) tarafından katılımcıların sözcük kullanımı nesne ve süreç temelli olarak iki kategoride incelenmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin sözcük kullanımları nesne ve süreç temelli olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sözcük kullanımı analiz edilirken transkriptteki “Ne söylüyor?” sütunu dikkatlice incelenmiş, üçgenler ve dörtgenler, çember ve daire, geometrik cisimler alt öğrenme alanı ile ilgili telaffuz edilen veya telaffuz edilmeden bu alt öğrenme alanları ile konuşulan kısımlar belirlenerek sözcük kullanımının kategorisi ilgili sütuna yazılmıştır. Örneğin, öğrenci çizim yaparak veya el hareketleriyle matematiksel kavramı açıkladığında sözcük kullanımı süreç temelli; herhangi bir sürece, eyleme, çizime yer vermeden gerçek hayattan soyutlanmış bir şekilde matematiksel kavramı açıkladığında ise sözcük kullanımı nesne temelli olarak değerlendirilmiştir.

Görsel araçların analizi: Görsel araçlar, iletişime aracılık eden görünür nesnelere (Sfard, 2008). Öğrencilerin her bir sorudaki çizimleri, şekilleri, notasyonları ve el hareketleri incelenmiştir. Transkriptte yer alan “Ne çiziyor?”, “Ne yapıyor?” kısımlarında yer alan ifadeler detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki soruları yanıtlarken soru numarası, çizdikleri şekiller, el hareketleri, ne zaman bu açıklamaları yaptığı tablo hâline getirilerek incelenmiştir.

Rutinlerin analizi: Rutinler, katılımcıların söylemlerindeki sürekli tekrarlanan eylemlerdir (Sfard, 2008). Transkript tekrar incelenerek söylem sırasında tekrar eden durumlar belirlenmiştir. Sfard (2008), en az iki kez tekrar eden durumların rutin olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu yüzden transkriptte en az iki kez tekrar eden eylemler belirlenmiştir. Rutinler belirlendikten sonra rutin tablosu oluşturulmuş ve bu tabloda rutinin tetikleyicisi (rutinin ortaya çıkmasına neden olan durum), rutinin kendisi, rutinin nasıl ve ne zaman (uygulanabilirlik ve kapanış) gerçekleştiğine dair ifadeler yer almıştır. Bu çalışmada rutinlerin tetikleyicisi genel olarak “Global Van Hiele Soru Formu”ndaki sorular olmuştur. Çünkü öğrencilerden soru formundaki soruları nasıl cevapladıklarını açıklamaları istenmiştir.

Tasdik edilmiş anlatıların analizi: Söylem içerisinde katılımcıların doğru olarak kabul ettiği argümanlar tasdik edilmiş anlatılardır (Güçler, 2016). Tasdik edilmiş anlatılar analiz edilirken transkript detaylı olarak incelenmiştir. Belirlenen anlatıların öğrencilerin sözcük kullanımlarında, rutinlerinde ve görsel araçlarında yer alıp almadığı ve söylemin bu bileşenleri tarafından da tasdik edilip edilmediği değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Geometrik Düşünme Düzeyleri

Bu çalışmanın birinci alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri nelerdir?” sorusunu yanıtlamak üzere “Global Van Hiele Soru Formu”na verdikleri yanıtlara göre tespit edilen geometrik düşünme düzeyleri aşağıdaki tabloda (Tablo 4) verilmiştir.

Tablo 4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeyleri Tablosu

<i>8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeyleri</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Hiçbir düzeye dâhil olmayan	43	79,6
1. düzey	6	11,1
2. düzey	3	5,6
3. düzey	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 4’te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve yüzdeleri şöyledir: Öğrencilerin %79,6’sı (43 öğrenci) hiçbir düzeye dâhil edilememiştir. Bunun sebebi pandemi sebebiyle öğrencilerin geometri ile ilgili konularda eksikliklerinin giderilememesi olabilir. %11,1’i (6 öğrenci) 1. geometrik düşünme düzeyinde, %5,6’sı (3 öğrenci) 2. geometrik düşünme düzeyinde, %3,7’si (2 öğrenci) 3. geometrik düşünme düzeyindedir. Van De Walle vd. (2018), 8. sınıf öğrencilerinin 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin beklenenin (3. düzey) altında olduğu ifade edilebilir.

Bunun yanında öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri alt öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı değerlendirildiğinde geometrik düşünme düzeyleri farklılaşmaktadır.

Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de öğrencilerin üçgenler ve dörtgenler, çember ve daire, geometrik cisimler alt öğrenme alanlarına göre geometrik düşünme düzeyleri verilmiştir.

Tablo 5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler ve Dörtgenler Alt Öğrenme Alanındaki Geometrik Düşünme Düzeyleri Frekans Tablosu

<i>Üçgenler ve Dörtgenler Alt Öğrenme Alanındaki Geometrik Düşünme Düzeyleri</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Hiçbir düzeye dâhil olmayan	21	38,9
1. düzey	27	50
2. düzey	4	7,4
3. düzey	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanındaki geometrik düşünme düzeyleri ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %38,9’u (21 öğrenci) hiçbir düzeye dâhil edilememiştir. %50’si (27 öğrenci) 1. geometrik düşünme düzeyinde, %7,4’ü (4 öğrenci) 2. geometrik düşünme düzeyinde, %3,7’si (2 öğrenci) 3. geometrik düşünme düzeyindedir.

Tablo 6. 8. Sınıf Öğrencilerinin Çember ve Daire Alt Öğrenme Alanındaki Geometrik Düşünme Düzeyleri Frekans Tablosu

<i>Çember ve Daire Alt Öğrenme Alanındaki Geometrik Düşünme Düzeyleri</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Hiçbir düzeye dâhil olmayan	35	64,8
1. düzey	14	25,9
2. düzey	3	5,6
3. düzey	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin çember ve daire alt öğrenme alanındaki geometrik düşünme düzeyleri ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %64,8'i (35 öğrenci) hiçbir düzeye dâhil edilememiştir. %25,9'u (14 öğrenci) 1. geometrik düşünme düzeyinde, %5,6'sı (3 öğrenci) 2. geometrik düşünme düzeyinde, %3,7'si (2 öğrenci) 3. geometrik düşünme düzeyindedir.

Tablo 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimler Alt Öğrenme Alanındaki Geometrik Düşünme Düzeyleri Frekans Tablosu

<i>Geometrik Cisimler Alt Öğrenme Alanındaki Geometrik Düşünme Düzeyleri</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Hiçbir düzeye dâhil olmayan	17	31,5
1. düzey	28	51,8
2. düzey	6	11,1
3. düzey	3	5,6
Toplam	54	100

Tablo 7'de görülebileceği üzere araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler alt öğrenme alanındaki geometrik düşünme düzeyleri ve yüzdeleri şöyledir: Öğrencilerin %31,5'i (17 öğrenci) hiçbir düzeye dâhil edilememiştir. %51,8'i (28 öğrenci) 1. geometrik düşünme düzeyinde, %11,1'i (6 öğrenci) 2. geometrik düşünme düzeyinde, %5,6'sı (3 öğrenci) 3. geometrik düşünme düzeyindedir.

Farklı Geometrik Düşünme Düzeylerinde Bulunan Öğrencilerin Söylemleri Arasındaki ilişkiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematiksel söylemleri arasındaki ilişkiler, Sfard'ın (2008) teorisinde yer alan dört temel ögeye göre değerlendirilerek sunulmuştur.

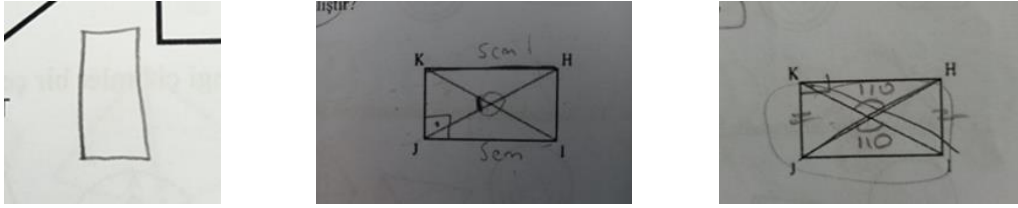
Öğrencilerin alt öğrenme alanlarına ve düzeylerine göre görüşmelerde ortaya çıkan sözcük kullanımının genellikle süreç mi yoksa nesne temelli mi olduğu Tablo 8'de sunulmuştur. Nesne ve süreç temelli sözcük kullanımı sayısı birbirine yakın olan öğrencilerin sözcük kullanımı nesne-süreç temelli olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Sözcük Kullanımları Tablosu

<i>Öğrenci İsimleri</i>	<i>Öğrencinin Düzeyi</i>	<i>Alt Öğrenme Alanları</i>		
		<i>Üçgenler ve Dörtgenler</i>	<i>Çember ve Daire</i>	<i>Geometrik Cisimler</i>
Arda	1	Nesne temelli	Süreç temelli	Nesne-Süreç temelli
Esra	1	Nesne temelli	Süreç temelli	Süreç temelli
İrem	2	Nesne-Süreç temelli	Süreç temelli	Nesne temelli
Halil	2	Nesne temelli	Nesne-Süreç temelli	Süreç temelli
Deniz	3	Süreç temelli	Süreç temelli	Süreç temelli
Pelin	3	Süreç temelli	Süreç temelli	Nesne-süreç temelli

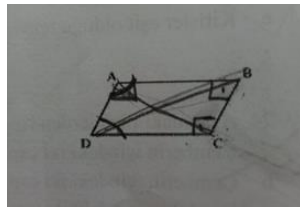
Yukarıdaki tabloda da (Tablo 8) görüldüğü üzere öğrencilerin sözcük kullanımları incelendiğinde 1. ve 2. geometrik düşünme düzeyde bulunan öğrencilerin hem nesne hem de süreç temelli sözcük kullanımında bulunduğu, 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin sözcük kullanımının ise daha çok süreç temelli olduğu görülmektedir. Süreç temelli sözcük kullanımında öğrencilerin süreç, eylem, çizim ile matematiksel kavramı açıklaması gerekmektedir. Bu durumda 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin matematiksel kavramları açıklarken genellikle süreç, eylem ve çizimlerden yararlandıkları söylenebilir. Bu belki de öğrencilerin, ifade etmeye çalıştıkları kavramları çizerek veya göstererek daha anlaşılır bir şekilde ifade edebilecekleri düşüncesinden ortaya çıkan bir durum olabilir. Çünkü nesne temelli sözcük kullanımı bunun aksine matematiksel kavramları gerçek hayattan soyutlamayı gerektirmektedir.

Farklı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin görsel araçları incelendiğinde ise öğrencilerin genellikle prototip çizimlerden, matematiksel sembollerden ve el hareketlerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Aşağıdaki görsellerde farklı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin dikdörtgen ile ilgili çizimleri verilmiştir.



Şekil 2. Sırasıyla Arda'nın, Halil'in, Pelin'in dikdörtgen çizimleri

1. geometrik düşünme düzeyinde bulunan Arda'nın, şekil üzerinde matematiksel sembol kullanmadığı, şeklin kenar uzunluklarına ve açlarına herhangi bir sayı yazmadığı görülmektedir (Şekil 2). 2. ve 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan Halil ve Pelin'in ise dikdörtgen çizimlerinde, matematiksel sembol kullanımına, şeklin açlarına ve uzunluklarına yer verdiği görülmektedir. Bu görsel araçlardan yola çıkarak öğrencilerin geometrik düşünme düzeyi arttıkça çizimlerinde yer alan matematiksel sembollerin ve sayıların arttığı söylenebilir.



Şekil 3. İrem'in paralelkenar çizimi

Öğrencilerin kullandığı görsel araçların bazılarında yanlış matematiksel sembol kullanımları belirlenmiştir. Şekil 3'te öğrencinin paralelkenarın köşelerine diklik sembolü koyduğu görülmektedir. Bu sembolden hareketle öğrencinin paralelkenarla ilgili yanlış bilgiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin alt öğrenme alanlarına ve düzeylerine göre görüşmelerde ortaya çıkan rutin sayısı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Rutin Sayısı Tablosu

Öğrenci İsimleri	Öğrencinin Düzeyi	Alt Öğrenme Alanları		
		Üçgenler ve Dörtgenler	Çember ve Daire	Geometrik Cisimler
Arda	1	0	0	0
Esra	1	0	0	1
İrem	2	2	1	0
Halil	2	0	0	2
Deniz	3	2	1	3
Pelin	3	6	2	4

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğrencilerin geometrik düşünme düzeyi arttıkça kullandıkları rutin sayısı artmaktadır. Bu durumun kaynağının öğrencilerin açıkladıkları soru sayısının düzeye göre artış göstermesinin olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin tasdik edilmiş anlatıları ile ilgili yorum yapabilmek için aşağıda öğrencilerin bazı tasdik edilmiş anlatı örnekleri sunulmuştur.

1. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin tasdik edilmiş anlatı örnekleri:

E: *“Prizma hakkında çok fazla bilgiye sahip değilim.”*

A: *“Eşkenar dörtgen tüm kenarları eşit ve karenin aşağıya bakan halidir.”*

E: *“Karenin tüm çizgileri birbirine eş ve köşeleri 90 derecedir.”*

Bu örneklerin seçilme sebebi aynı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin tasdik edilmiş anlatılarının geometrik düşünme düzeylerine göre nasıl değişiklik gösterdiğini incelemektir. Yukarıdaki ilk alıntıda Esra’nın prizmanın özelliklerini bilmediği yani 1. geometrik düşünme düzeyi ve altında olduğu, ikinci alıntıda Arda’nın eşkenar dörtgenin kenar özelliklerinden az da olsa bahsettiği ve şeklin görünüşüne odaklandığı dolayısıyla geometrik düşünme düzeyi olarak 1. düzeyden 2. düzeye geçiş sürecinde olduğu söylenebilir. Üçüncü alıntıda, Esra’nın kare ile ilgili ifadesine bakıldığında kare ile ilgili bilgilere sahip olduğu ve 2. geometrik düşünme düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda, Arda ve Esra’nın tasdik edilmiş anlatılarının geometrik düşünme düzeylerine göre incelendiğinde 1. geometrik düşünme düzeyi altı ve 2. geometrik düşünme düzeyi arasında farklılaştığı belirlenmiştir.

2. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin tasdik edilmiş anlatı örnekleri:

H: *“Koni yuvarlak ve üstüne üçgen koyulmuş gibi duran bir cisim.”*

İ: *“Çap, dairenin merkezinden geçen ve daireyi ikiye bölen çizgi.”*

H: *“Kare dikdörtgenin özelleştirilmiş bir halidir ve tüm açıları 360 derecedir.”*

Yukarıdaki ilk alıntıda Halil’in koninin özelliklerinden bahsetmediği, şekli görsel olarak açıkladığı ve 1. geometrik düşünme düzeyinde olduğu, ikinci alıntıda İrem’in çapın özelliğini 2.

geometrik düşünme düzeyine uygun bir şekilde anlatabildiği belirlenmiştir. Üçüncü alıntıda, Halil'in kare ile ilgili anlatısına bakıldığında ise karenin dikdörtgenin özel bir hali olduğuyla ilgili bilgi verdiği ve bulunduğu düşünme düzeyinin üzerinde, 3. geometrik düşünme düzeyinde ifade kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda, İrem ve Halil'in tasdik edilmiş anlatılarının geometrik düşünme düzeylerine göre incelendiğinde 1. geometrik düşünme düzeyi ve 3. geometrik düşünme düzeyi arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin tasdik edilmiş tabloları incelendiğinde ifadelerinin ağırlıklı olarak 2. geometrik düşünme düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir.

3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin tasdik edilmiş anlatı örnekleri ise aşağıdaki gibidir:

D: *“Daire dilimi çemberin merkezinden bir dilim göstermesi gerekiyor.”*

P: *“Paralelkenarda karşılıklı kenarlar paraleldir, köşegenlerin kesişimiyle oluşan ters açılar birbirine eşittir.”*

P: *“Çemberde her merkez açı ve çevre açı iç açıdır. Her iç açı merkez açı değildir. Her çevre açı da merkez açı değildir.”*

Yukarıdaki ilk alıntıda Deniz'in daire diliminin merkezden çizilmesi gerektiğini belirttiği yani 2. geometrik düşünme düzeyinde olduğu görülmektedir, ikinci alıntıda Pelin'in paralelkenarın özelliklerinden detaylı bir şekilde bahsettiği ve dolayısıyla geometrik düşünme düzeyi olarak 2. geometrik düşünme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Üçüncü anlatıda, Pelin'in çemberde açı ile ilgili anlatısına bakıldığında ise çemberdeki merkez, çevre ve iç açı ile ilgili bilgilere sahip olduğu ve 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda, Deniz ve Pelin'in tasdik edilmiş anlatılarının geometrik düşünme düzeylerine göre incelendiğinde 2. geometrik düşünme düzeyi ve 3. geometrik düşünme düzeyi arasında farklılaştığı belirlenmiştir.

Farklı düzeylerde yer alan öğrencilerin tasdik edilmiş anlatıları geometrik düşünme düzeyi ele alınarak incelendiğinde 1. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin en fazla 2. geometrik düşünme düzeyinden ifadeler kullanabildiği, 2. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin az da olsa 3. geometrik düşünme düzeyinden ifadeler kullanabildiği, 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin ise ifadelerinin 2 ve 3. geometrik düşünme düzeylerinde bulunduğu belirlenmiştir.

Tartışma

“Global Van Hiele Soru Formu” farklı alt öğrenme alanlarından ilk 3 geometrik düşünme düzeyiyle ilgili eşit sorular içermesi sebebiyle öğrencilerin farklı alt öğrenme alanındaki (üçgen ve dörtgenler, çember ve daire, geometrik cisimler) geometrik düşünme düzeylerini belirleyebilme olanağı sağlamaktadır. Bu yönüyle geometrik düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik

gerçekleştirilen araştırmalardan (Anıkaydın, 2017; Assaf, 1986; Bal, 2014; Berkant ve Çadırılı, 2019; Burger ve Shaugnessy, 1986; Buyruk-Akıl, 2020; Çelebi-Akkaya, 2006; Demir, 2019; Erdoğan vd., 2009; Ersoy, 2019; Gutierrez, 1992; Gül, 2014; Güven, 2006; Kaleli-Yılmaz ve Yüksel, 2019; Karakarçayıldız, 2016; Karapınar, 2017; Kılıç, 2013; Koçak, 2009; Moran, 1993; Oral vd., 2013; Özcan ve Türnüklü, 2013; Özçakır, 2013; Öztürk, 2012; Senk, 1983; Uzun, 2019; Yenilmez ve Korkmaz, 2013; Yılmaz, 2011; Zeybek, 2019) farklılaşmaktadır.

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu hiçbir düzeye dâhil edilememiş ve geometrik düşünme düzeylerinin Van De Walle vd.'ne (2018) göre beklenenden düşük (3. düzey) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan birçok (Anıkaydın, 2017; Bal, 2014; Buyruk-Akıl, 2020; Demir, 2019; Ersoy, 2019; Gül, 2014; Karakarçayıldız, 2016; Karapınar, 2017; Oral vd., 2013; Zeybek, 2019) araştırmayla benzerlik göstermektedir.

1. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin görsel araçlarının genelde prototip çizimler içerdiği gözlenmiştir. Sarı-Arıkan (2019), öğrencilerin prototip çizimlerinin öğretmenlerin ders işleyişlerinde prototip çizimleri kullanması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu düzeyde bulunan öğrenciler, ders esnasındaki prototip anlatılardan etkilenmiş olabilirler.

2. geometrik düşünme düzeyindeki öğrenciler, "Global Van Hiele Soru Formu"na verdikleri yanıtlarda matematiksel kavramlarla ilişkili olarak doğru görsel araçları kullanmışlardır. Bu yüzden doğru bilgiye sahip oldukları düşünülmüştür. Ancak söylemsel analiz sırasında bilgileri doğru olsa da matematiksel terimlerle açıklama yaparken hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Emre-Akdoğan'ın (2015) çalışmasında öğrencilerin bilişsel olarak yeterli olsa da söylemsel olarak problemlere sahip olduğu bulgusuyla tutarlık göstermektedir.

"Global Van Hiele Soru Formu"na verdikleri yanıtlara göre 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin söylemleri incelendiğinde bilgilerinde hatalar ve eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla buradan soru formuna göre düşünme düzeyleri 3 olarak belirlenen öğrencilerin söylem analizi sonucunda aslında 2. düşünme düzeyini tam olarak tamamlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kotsopoulos vd. (2010), benzer şekilde düşünme düzeylerini belirledikleri öğrencilerin söylemlerini analiz ettiklerinde öğrencilerin yanlış matematikleştirme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. İki araştırmanın benzer bulgularından yola çıkılarak söylem analizinin öğrencilerin bilgi eksikliklerine ulaşmada yararlı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Aynı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin matematiksel söylemleri karşılaştırıldığında geometrik şekiller ile ilgili farklı oranda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç Wang ve Kinzel'in (2014) araştırmalarından elde ettiği sonuçla örtüşmektedir. Farklı geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin matematiksel söylemleri karşılaştırıldığında 1. düzeyden 3.

düzeğe doğru süreç temelli sözcük kullanımında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin öğrencilerin bilgileriyle bağlantılı olduğu, düşünme düzeyi arttıkça matematiksel kavramları daha detaylı açıklayabildikleri ve bu açıklamalarda görsel araçlardan yararlanabilmeleri olduğu düşünülmüştür. Geometrik düşünme düzeyleri farklı olan öğrencilerin görsel araçları kullanmalarına bakıldığında, 1. düzeyden 3. düzeğe doğru matematiksel sembol ve sayı kullanımında artış olduğu ve buna bağlı olarak görsel aracı kullanımında artış olduğu belirlenmiştir. Düşünme düzeyleri farklı olan öğrencilerin rutinleri karşılaştırıldığında düşünme düzeyi arttıkça rutinlerin sayısında da artış olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tasdik edilmiş anlatıları karşılaştırıldığında ise 1. düzeydeki öğrencilerin genellikle matematiksel söylemlerinin 1. düzey altı ve 2. düzey arasında; 2. düşünme düzeyindekilerin söylemlerinin genellikle 1. ve 3. geometrik düşünme düzeyi arasında; 3. düzeydeki öğrencilerin ise genellikle 2. ve 3. düşünme düzeyleri arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kavramlar ile ilgili söylemlerinde ortaya çıkan düzeyler arası farklılıklar yapılan diğer araştırmalardan (Anıkaydın, 2017; Assaf, 1986; Bal, 2014; Berkant ve Çadırılı, 2019; Burger ve Shaugnessy, 1986; Buyruk-Akıl, 2020; Çelebi-Akkaya, 2006; Demir, 2019; Erdoğan vd., 2009; Ersoy, 2019; Gutierrez, 1992; Gül, 2014; Kaleli-Yılmaz ve Yüksel, 2019; Karakarçayıldız, 2016; Karapınar, 2017; Kılıç, 2013; Koçak, 2009; Moran, 1993; Oral vd., 2013; Özcan ve Türnüklü 2013; Özçakır, 2013; Öztürk, 2012; Senk, 1983; Uzun, 2019; Yenilmez ve Korkmaz, 2013; Yılmaz, 2011; Zeybek, 2019) farklılık göstermekte ve daha detaylı bilgi sağlamaktadır. Dolayısıyla buldukları geometrik düşünme düzeyleri ile ilişkili olarak kavram açıklamalarını uygun yapamayabilecekleri sonucuna ulaşılabilir. Öğrenciler genellikle matematiksel söylemlerinde, buldukları geometrik düşünme düzeylerinin bir düzey üstü ya da altında açıklamalar yapmışlardır. Bu durum öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili geçiş sürecinde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla derslerde öğrencilerin bir üst geometrik düşünme düzeyine geçmeleri için onlara “Neden?”, “Nasıl?”, “Karşı bir örnek bulabilir misiniz?” gibi sorular yöneltilir ve bu şekilde öğrenciler daha üst düzeyde düşünmeye sevk edilebilir (Van de Walle vd., 2018).

Sonuç

“Global Van Hiele Soru Formu” 54 kişiye uygulanarak geometrik düşünme düzeyi belirlenen 8. sınıf öğrencilerinden %79,6’sı (43 öğrenci) hiçbir düzeğe dâhil edilememiş, %11,1’i (6 öğrenci) 1.düzye, %5,6’sı 2.düzye (3 öğrenci), %3,7’si (2 öğrenci) 3. düzey olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin “Global Van Hiele Soru Formu” uygulanarak farklı alt öğrenme alanlarına göre elde edilen geometrik düşünme düzeyleri kısaca şöyledir:

Üçgenler ve dörtgenler alt öğrenme alanında, öğrencilerin %38,9’u (21 öğrenci) hiçbir düzeğe dâhil edilememiş; %50’si (27 öğrenci) 1. düzeyde yer almıştır. Dolayısıyla hiçbir düzeğe dâhil olmayan ve 1. düzeyde bulunan öğrenciler toplam öğrencilerin %88,9’unu (48 öğrenci) oluşturmuştur. Bunun

yanında öğrencilerin %7,4'ü (4 öğrenci) 2. düzeyde yer almakta, %3,7'si (2 öğrenci) 3. düzeyde yer almaktadır.

Çember ve daire alt öğrenme alanında, öğrencilerin %64,8'i (35 öğrenci) hiçbir düzeye dâhil edilmemiş; %25,9'u (14 öğrenci) 1. düzeyde yer almıştır. Dolayısıyla hiçbir düzeye dâhil olmayan ve 1. düzeyde bulunan öğrenciler toplam öğrencilerin %90,7'sini (49 öğrenci) oluşturmuştur. Bunun yanında öğrencilerin %5,6'sı (3 öğrenci) 2. düzeyde yer almakta, %3,7'si (2 öğrenci) 3. düzeyde yer almaktadır.

Geometrik cisimler alt öğrenme alanında, öğrencilerin %31,5'i (17 öğrenci) hiçbir düzeye dâhil edilmemiş; %51,8'i (28 öğrenci) 1. düzeyde yer almıştır. Dolayısıyla hiçbir düzeye dâhil olmayan ve 1. düzeyde bulunan öğrenciler toplam öğrencilerin %83,3'ünü (45 öğrenci) oluşturmuştur. Bunun yanında öğrencilerin %11,1'i (6 öğrenci) 2. düzeyde yer almakta, %5,6'sı (3 öğrenci) 3. düzeyde yer almaktadır.

Elde edilen bulgulara dayanarak 2. ve 3. geometrik düşünme düzeylerinde bulunan öğrencilerin yüzdesi (%16,7) geometrik cisimler alt öğrenme alanında en fazla iken çember ve daire alt öğrenme alanında en azdır (%11,1). Bu durumun nedeninin pandemi sürecinde yaşanan zorluklarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretim programında çember ve daire alt öğrenme alanı 7. sınıf kazanımlarının içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmada, araştırmanın gerçekleştirildiği öğrenciler 7. sınıfı uzaktan eğitimle tamamlamıştır. Elde edilen verilere bakıldığında uzaktan eğitimle öğrencilerin gerekli kazanımları edinmede zorlandığı sonucuna ulaşılabılır. Geometrik düşünme düzeyi farklı olan öğrencilerin sözcük kullanımları incelendiğinde 1. geometrik düşünme düzeyinden 3. geometrik düşünme düzeyine doğru öğrencilerin genel olarak süreç temelli sözcük kullanımında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğrencilerin bilgileriyle bağlantılı olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin düşünme düzeyi arttıkça matematiksel kavramlarla ilgili daha detaylı açıklamalarda bulunduğu ve bu açıklamalarını desteklemek için görsel araçlardan yararlandığı, bunun sonucunda da süreç temelli sözcük kullanımında artış olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Geometrik düşünme düzeyi farklı olan öğrencilerin görsel araçları kullanımları karşılaştırıldığında 1. geometrik düşünme düzeyinden 3. geometrik düşünme düzeyine doğru öğrencilerin çizimlerinde matematiksel sembol ve sayı kullanımında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin bilgi seviyesi arttıkça matematiksel sembol kullanımında da artış olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri arttıkça soru formunda açıkladıkları soru sayısındaki artış sebebiyle kullanılan görsel aracı sayısının fazlaştığı söylenebilir.

Geometrik düşünme düzeyi farklı olan öğrencilerin rutinleri karşılaştırıldığında 1. geometrik düşünme düzeyinden 3. geometrik düşünme düzeyine doğru öğrencilerin rutin sayısında artış olduğu

belirlenmiştir. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri arttıkça soru formunda açıkladıkları soru sayısındaki artış sebebiyle rutinlerin fazlaşmasına sebep olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tasdik edilmiş anlatıları karşılaştırıldığında ise 1. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin matematiksel söylemlerinin genellikle 1. geometrik düşünme düzeyi altı ve 2. geometrik düşünme düzeyi arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. 2. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin matematiksel söylemlerinin genellikle 1. geometrik düşünme düzeyi ve 3. geometrik düşünme düzeyi arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. 3. geometrik düşünme düzeyinde bulunan öğrencilerin matematiksel söylemlerinin genellikle 2. geometrik düşünme düzeyi ve 3. geometrik düşünme düzeyi arasında değişiklik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynaklar

- Akdoğan, E. E., Güçler, B. & Argün, Z. (2019). Lise öğrencilerinin yansıma dönüşümü hakkındaki matematiksel söylemlerinin öğretim bağlamında gelişimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 467-496. <https://doi.org/10.19171/uefad.679338>
- Altun, M. (2007). *Matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi Yayınları.
- Anıkaydın, Ö. (2017). *Öğrencilerin geometriye yönelik öz-yeterlilik algıları, Geometri tutumları ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/3115> sayfasından erişilmiştir.
- Assaf, S. A. (1986). *The effects of using logo turtle graphics in teaching geometry on eighth grade students' level of thought, attitudes toward geometry and knowledge of geometry*. (Doktora Tezi). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=7463572> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, S. & Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 90-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69994> sayfasından erişilmiştir.
- Bal, A. (2014). Predictor variables for primary school students related to van hiele geometric thinking. *Journal of Theory and Practice*, 10(1), 259-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5459/74028> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Berkant, H. G. & Çadırlı, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geometri öz-yeterlilik inançlarının ve geometrik düşünme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 29-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/837735> sayfasından erişilmiştir.
- Burger, W. F. & Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(1), 31-48. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.17.1.0031>

- Buyruk-Akıl, Y. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematiksel başarıları ile van hiele geometrik düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Clements, D. H. & Battista, M. T. (1990). The effects of Logo on children's conceptualizations of angle and polygons. *Journal For Research in Mathematics Education*, 21(5), 356-371. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.21.5.0356>
- Çelebi-Akkaya, S. (2006). *Van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutumuna ve başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, H. & Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/365/2517> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, E. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin çember ve daire konusundaki matematiksel başarıları ile van hiele geometrik düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Duatepe-Paksu, A. (2016). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 266-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Emre-Akdoğan, E. (2015). *Lise öğrencilerinin geometrik dönüşümlerle ilgili matematiksel söylemlerinin gelişiminin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdogan, T., Akkaya, R. & Celebi-Akkaya, S. (2009). The effect of the van hiele model based instruction on the creative thinking levels of 6th grade primary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 181-194. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/24741> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, M. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin dörtgenler konusundaki matematiksel başarıları ile van hiele geometrik düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, Y. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, G. & Erdem, A. R. (2016). The positive discourse atmosphere and discourse analysis in teaching of math. *OPUS International Journal of Society Researches*, 6(10), 200-232. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210743> sayfasından erişilmiştir.

- Gutiérrez, Á. (1992). Exploring the links between Van Hiele Levels and 3-dimensional geometry. *Structural Topology*, 18, 31-48. <http://hdl.handle.net/2099/1073> sayfasından erişilmiştir.
- Güçler, B. (2013). Examining the discourse on the limit concept in a beginning-level calculus classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 82(3), 439-453. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9438-2>
- Güçler, B. (2016). Matematiksel biliş iletişimsel yaklaşım. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 630-641). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki matematiksel başarıları ile van hiele geometrik düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/26446/Asiye%20Zeybek.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, Y. (2006). Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve Van Hiele Geometri anlama düzeylerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Heyd-Metzuyanim, E., Smith, M., Bill, V. & Resnick, L. B. (2019). From ritual to explorative participation in discourse-rich instructional practices: a case study of teacher learning through professional development. *Educational Studies in Mathematics*, 101(2), 273-289. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9849-9>
- Kaleli-Yılmaz, G. K. & Yüksel, M. (2019). Tasarlanan farklı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(2), 426-455. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.459195>.
- Karakarçayıldız, R. Ü. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ile çokgenleri sınıflandırma becerileri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karapınar, F. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler konusundaki bilgilerinin van hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, Ç. (2003). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde van hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, B. B. (2009). Süsleme etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin van hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Kotsopoulos, D., Lee, J. & Waterloo, D. H. (2010). Investigating mathematical cognition using distinctive features of mathematical discourse. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 2(1), 138-162. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2010v2n1p%25p>
- Kurak, Y. (2009). *Dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin dönüşüm geometri anlama düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for Discussion and Analysis*, 1(1), 1-17. [https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction to qualitative research/introduction to qualitative research.pdf](https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction%20to%20qualitative%20research/introduction%20to%20qualitative%20research.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. UK: Sage.
- Moran, G. J. W. (1993). *Identifying the van hiele levels of geometric thinking in seventh grade students through the use of journal writing*. (Doktora Tezi). [https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent .cgi?article=6105&context=dissertations_1](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6105&context=dissertations_1) sayfasından erişilmiştir.
- Nachlieli, T. & Tabach, M. (2019). Ritual-enabling opportunities-to-learn in mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 101(2), 253-271. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9848-x>
- Oral, B., İlhan, M. & Kınay, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 33-46. <https://doi.org/10.9779/PUJE469>
- Özcan, B. N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, B. N. & Türnüklü, E. (2013). Buluş yoluyla öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisinin İncelemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 29-45.
- Özçakır, B. (2013). *Dinamik geometri etkinlikleri ile desteklenen Matematik öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin dörtgenlerde alan konusundaki başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. (2012). *Geogebra matematik yazılımının ilköğretim 8. sınıf matematik dersi trigonometri ve eğim konuları öğretiminde öğrenci başarısına ve Van Hiele Geometri düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Park, J. E. (2011). Calculus instructors and students' discourses on the derivative. *Journal of Educational Research in Mathematics*, 21(1), 33-55.
- Patkin, D. (2014). Global van Hiele (GVH) Questionnaire as a tool for mapping knowledge and understanding of plane and solid geometry. *Research in Mathematical Education*, 18(2), 103-128. <https://doi.org/10.7468/jksmed.2014.18.2.103>.
- Patkin, D. & Barkai, R. (2014). Geometric thinking levels of pre-and in-service mathematics teachers at various stages of their education. *Educational Research Journal*, 29(1/2), 1-26. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.901342534813113> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pesen, C. (2003). *Matematik öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı-Arkan, S. (2019). *Bir ortaokul matematik öğretmenin dörtgenler konusundaki söylemlerinin değişiminin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Senk, S. L. (1983). *Proof-writing achievement and van hiele levels among secondary school geometry students*. (Doktora Tezi). <https://psycnet.apa.org/record/1984-50132-001> sayfasından erişilmiştir.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University.
- Şahin, O. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının van hiele geometrik düşünme düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tabach, M. & Nachlieli, T. (2015). Classroom engagement towards using definitions for developing mathematical objects: the case of function. *Educational Studies in Mathematics*, 90(2), 163-187. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9624-0>
- Terzi, M. (2010). *Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre tasarlanan öğretim durumlarının öğrencilerin geometrik başarı ve geometrik düşünme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Toptaş, V. (2015). Matematiksel dile genel bir bakış. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 4(1), 18-22.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941> sayfasından edinilmiştir.

- Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry. CDASSG Project (Yayın No ED220288). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220288.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, Z. B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri, uzamsal yetenekleri ve geometriye yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği*. (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Viirman, O. (2015). Explanation, motivation and question posing routines in university mathematics teachers' pedagogical discourse: a commognitive analysis. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(8), 1165-1181. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1034206>
- Viirman, O. & Nardi, E. (2019). Negotiating different disciplinary discourses: biology students' ritualized and exploratory participation in mathematical modeling activities. *Educational Studies in Mathematics*, 101(2), 233-252. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9861-0>
- Wang, S. & Kinzel, M. (2014). How do they know it is a parallelogram? Analysing geometric discourse at van Hiele Level 3. *Research in Mathematics Education*, 16(3), 288-305. <https://doi.org/10.1080/14794802.2014.933711>
- Yenilmez, K. & Korkmaz, D. (2013). Relationship between 6th, 7th and 8th grade students' selfefficacy towards geometry and their geometric thinking levels. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 268-283. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-3a877443-daff.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2011). *7. sınıf öğrencilerinin "doğrular ve açılar" konusundaki hata ve kavram yanlışlarının Van Hiele Geometri anlama düzeyleri açısından analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Zayyadi, M., Nusantara, T., Subanji, S., Hidayanto, E. & Sulandra, I. M. (2019). A commognitive framework: The process of solving mathematical problems of middle school students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(2), 89-102.
- Zeybek, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve geometri öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The aim of this study is to determine the geometric thinking levels of the 8th grade students and to examine the geometric thinking levels of these students in-depth by revealing the differences

discoursively. "Global Van Hiele Questionnaire," (Patkin, 2014) which was adapted to Turkish by the researchers was used to reveal the geometric thinking levels of the 8th grade students. In order to examine the mathematical discourses of the students; Sfard's (2008) "Cmmognitive Theory" was used in the study. The mathematical discourses of the students were classified in four properties named: Word use, visual mediator, routines and endorsed narratives.

This study is considered important in terms of not finding any research examining the geometric thinking levels of the 8th grade students from a discursive point of view and adapting the "Global Van Hiele Questionnaire" into the Turkish literature. The problem statement of this study is "How are the 8th grade students' mathematical discourses according to their geometric thinking levels?". Case study design was used in order to examine the discourses of students in detail. The basic elements of mathematical discourse were more than one, so this study was characterized as an embedded case study. The 8th grade students at the 1st, 2nd and 3rd geometric thinking levels constituted multiple situations. For this reason, the design of this research was defined as a multiple embedded case design (Yıldırım and Şimşek, 2016). Purposeful sampling methods were used in the study. In the study, sample selection was made with the criterion sampling method, one of the purposeful sampling types. For this reason, in order to apply the "Global Van Hiele Questionnaire", the students should have studied the achievements in the field of geometry and measurement in the 8th grade; in order to examine the mathematical discourses of the students, sample selection was made based on the criteria of being at the 1st, 2nd and 3rd levels based on the "Global Van Hiele Questionnaire". After the sample selection, interviews were conducted with the students. The study was carried out in a public middle school in Gaziantep in the 2021-2022 academic year. "Global Van Hiele Questionnaire" was applied to two different classes to 54 of the 8th grade students. After the implementation, Semi-structured interviews were conducted with a total of six students including two male and four female students. During the 2021-2022 academic year, the same mathematics education was given to both classes, and the subjects were taught in the same order in both classes by the first researcher.

In the study, the data were collected in two parts. First, the geometric thinking levels of the 8th grade students were determined with the "Global Van Hiele Questionnaire". Afterwards, the geometric thinking levels of the students were determined and semi-structured interviews were conducted with the six selected students. In these interviews, the questions in the "Global Van Hiele Questionnaire" and "Discourse Analysis Interview Form" were directed to the students. The data of the study were analyzed in two parts. The geometric thinking levels of the students were determined with the "Global Van Hiele Questionnaire". Semi structured interviews were conducted with the students whose geometric thinking levels were determined and transcribed. The data of the interview were analyzed by content analysis method. The data obtained were structured by the researcher and

the student (2nd analyst) who had a master's degree in mathematics education in a state university, by making independent coding. Students' word use was tabulated and the reliability coefficient was calculated from the data sets in these tables. The consensus among the coders was determined as 92%. The classification of the basic elements of the discourse and the indicators of these elements in the discourses were created by using the framework of Sfard (2008).

The first sub-problem of this study was "How are the geometric thinking levels of the 8th grade students?" Geometric thinking levels were determined according to the answers given to the "Global Van Hiele Questionnaire". The geometric thinking levels and percentages of the 8th grade students participating in the research were as follows: 79.6% of the students (43 students) could not be included in any level. The reason for this may be that the students' deficiencies in geometry-related subjects could not be eliminated due to the pandemic. 11.1% (6 students) were at the 1st geometric thinking level, 5.6% (3 students) were at the 2nd geometric thinking level, 3.7% (2 students) were at the 3rd geometric thinking level. Van De Walle (2018) stated that the 8th grade students should be at the 3rd level of geometric thinking. Based on the findings, it can be stated that the geometric thinking levels of the students were below than expected (3rd level).

The second sub-problem of this study was "How is the relationship between the discourses of students at different geometric thinking levels?" The relationships between the mathematical discourses of the students participating in the research were determined by evaluating according to the four basic elements in Sfard's (2008) theory. When the word use was examined, it was seen that the students at the 1st and 2nd level of geometric thinking use both object and process-based words, while the word use of the students at the 3rd geometric thinking level was mostly process-based. In the use of process-based words, students were required to explain the process, action, drawing and mathematical concept. In this case, it can be said that students at the 3rd level of geometric thinking generally were benefit from processes, actions and drawings when explaining mathematical concepts. When the visual mediators of the students at different levels of geometric thinking were examined, it was determined that the students generally benefited from prototype drawings, mathematical symbols and hand gestures. Incorrect use of mathematical symbols was determined in some of the visual mediators used by the students. As the geometric thinking level of the students increased, the number of routines they use increased. It is thought that the source of this situation may be the increase in the number of questions explained by the students according to the level. When the endorsed narratives of the students at different levels were examined by considering the geometric thinking level; it was determined that the students at the 1st level of geometric thinking were able to use expressions from the 2nd geometric thinking level at most, the students at the 2nd geometric thinking level were able to use expressions from the 3rd geometric thinking level, albeit a little, and the

students at the 3rd geometric thinking level were able to use expressions from the 2nd and 3rd geometric thinking level.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, 2022EĞBE002 numarası ile Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimince desteklenmiştir. Bu araştırmada kullanılan “Global Van Hiele Soru Formu” hakları Copyright@Patkin’e (2014) aittir ve birinci yazarın yüksek lisans tezinde kendi izni alınarak Türkçeye uyarlanmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiğı Kurulunun 03.11.2021 tarih ve 68282350/22021/G020 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Sınıfa Girmeden Öğretmenliği Deneyimlemek: Özel Eğitim Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretim Elemanları Neler Söylüyor?


The Special Education Student Teacher's Experience of Teaching Without Entering the Classroom: What Do Teaching Supervisors and Special Education Student Teachers Think?

Betül Yılmaz Atman, Nilüfer Altun, Ayşe Nur Elçi, Banu Karaahmetoğlu

Yazar Bilgileri

Betül Yılmaz Atman 
Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi,
Özel Eğitim,
betulyilmazatman@gmail.com

Nilüfer Altun 
Dr. Öğr. Üyesi, Ordu
Üniversitesi, Özel Eğitim,
niluferaltun@gmail.com

Ayşe Nur Elçi 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
aysenurkucuk@gazi.edu.tr

Banu Karaahmetoğlu 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
banu.karaahmetoglu@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu uygulama öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin uygulamalarını, görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Durum çalışması ile desenlenen bu araştırma kapsamında, özel eğitim öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 12 farklı üniversitenin özel eğitim bölümlerinden 15 öğretim elemanı ve 14 öğretmen adayı ile görüşülerek görüşmeden elde edilen veriler Miles ve Huberman modeli temel alınarak betimsel analiz edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda pandemi sürecinde üniversitelerde öğretmenlik uygulamasına yönelik standart bir süreç olmadığı ve koşullara göre çeşitlenen uygulamaların yapıldığı; öğretmenlik uygulamasının uzaktan yürütülmesinin öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları tarafından "mecburiyetten kaynaklı bir zorunluluk" olarak görüldüğü; uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulamasının sınırlı, yetersiz deneyim sağlayan bir süreç olduğu belirtilse de yüz yüze eğitimle birlikte süreçte uygulanmaya devam etmesi gereken bir boyut olduğu ortaya konulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Uzaktan eğitim
Covid-19
Öğretmenlik uygulaması
Özel eğitim

Keywords
Distance education
Covid-19
Teaching practices
Special education

Makale Geçmişi
Geliş: 10.12.2022
Düzeltilme: 18.06.2023
Kabul: 17.08.2023

ABSTRACT

In this research, it is aimed to reveal the practices, opinions, experiences, and suggestions of the special education student teachers and the teaching supervisors responsible for the teaching practice course regarding the distance education and teaching practice process during the Covid-19 pandemic process. Within the scope of this research, which was designed with a case study, semi-structured interviews were conducted with student teachers and teaching supervisors. The data obtained from the interviews were analyzed descriptively, based on the Miles and Huberman model, by interviewing 15 teaching supervisors and 14 student teachers from special education departments of 12 different universities. In the research findings, it was stated that there was no standard process for teaching practice in universities during the pandemic process and that applications that varied depending on the conditions were made; that remote teaching practice was seen as a "must" by student teachers and teaching supervisors. Although it was stated that distance education and teaching practice was a process that provided limited and insufficient experience, it was revealed that it was a dimension that should continue to be applied in the process together with face-to-face education.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Yılmaz Atman, B., Altun, N., Elçi, A. N. & Karaahmetoğlu, B. (2023). Sınıfa girmeden öğretmenliği deneyimlemek: Özel eğitim öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları neler söylüyor? *TEBD*, 21(3), 1257-1287. <https://doi.org/10.37217/tebd.1217143>

Giriş

Öğretmenlik mesleği lisans eğitimi süresince kazanılan yeterlikler ve edinilen bilgiler doğrultusunda uygulamaya aktarılan bir süreçtir. Öğrendikleri meslek bilgisi, alan eğitimi ve uygulamalı dersler kapsamındaki bilgilerin öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki öğretmenlik davranışlarında önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. Özellikle lisans sürecindeki uygulama dersleri öğretmen adaylarının alan derslerinde edindikleri bilgileri sınıf ortamına aktarmaları ve davranışlarının sonuçlarını görüp etkisini değerlendirmeleri bakımından çok önemlidir. Uygulama dersleri öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmelerinde, öz-yeterlik düzeylerinin artmasında, bunun yanı sıra uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının danışmanlıkları aracılığıyla öğretmenlik becerileri açısından işlevsel bir süreç geçirmesine katkı sağlamaktadır (Devrim-Dayı, 2009; Wiens, LoCosale-Crouch, Cash ve Romo-Escudero, 2020; Yücel ve Mızıkacı, 2023).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılı Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programında ikinci sınıftan itibaren çeşitli uygulama dersleri bulunmaktadır. Programdaki “Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem”, “Kurum Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması I ve II” dersleri uygulamaya dayalı derslerdir. Bu derslerin yeterlikleri/kazanımları içerisinde özel eğitim hizmetlerinin sağlandığı resmî kurumlarda ve sınıflarda okul deneyimi kazanma, eğitim öğretim hizmetlerine katılma, özel eğitim çalışmalarını planlama, sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapma, eğitim ortamlarında sınıfı yönetme, sınıf içi uygulamalar gerçekleştirme, karşılaşılan sorunlara ilişkin öneriler geliştirme ve uygulama bulunmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmen yetiştiren fakültelerin son sınıfında okuyan öğrenciler için öğretmenlik uygulaması Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kurumlarda “Öğretmen Adaylarının MEB’e Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” hükümlerine göre, MEB ve öğretmen yetiştiren fakültelerce ortaklaşa yürütülmektedir (MEB, 2018). Bununla birlikte 2020 yılının ilk ayları itibarıyla dünyada okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerin eğitim ve öğretim pratiklerini etkileyen Covid-19 salgınının yaşanmaya başlaması ile fakültelerde uygulamalı derslerin yürütülme şekli de değişmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde fakültelerin eğitim ve öğretime ara vermesi ile öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili dersler fakülteler ve il millî eğitim müdürlüklerinin koordinasyonunda öğretmenler tarafından çoğunlukla çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu süreç ile birlikte “uzaktan eğitim” konusu daha çok gündemde yer tutmaya başlamış ve salgınsız yaşanan günlerdeki yüz yüze eğitim uygulamalarının bir alternatifi hâline gelmiştir. Salgının kısa sürede ülkeleri, toplumları etkiler hâle gelmesi ile okullarda açılma ve kapanma süreçleri yaşanmış, dünya genelindeki 10 öğrenciden dokuzunun sınıf içi öğrenme yaşantıları kesintiye uğramıştır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organizations [UNESCO], 2020). Türkiye’de ise Covid-19 salgını ile 25 milyon

öğrencinin eğitim süreci sekteye uğramış, bu öğrencilerden yükseköğretimde olan yedi milyon öğrenci de etkilenmiştir (Bozkurt, 2020). Bu öğrencilerin içerisinde tipik gelişim gösteren ve akranlarından daha yoğun desteğe ihtiyacı olabilen özel gereksinimli öğrenciler de yer almaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında yer almış, salgın seyrinde belli bir dönemde rehabilitasyon destek hizmetlerini de alamazken rehabilitasyon merkezlerinden yüz yüze ve örgün eğitim sürecinden ise uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitim alabilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamaları aileleri aracılığı ile çoğunlukla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sağlanan yayınlar ile gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler için sunulan bu hizmetlerin onlara uygun olmadığı, sınırlı kaldığı belirtilmektedir [Engelli Çocuk Hakları Ağı (EÇHA), 2020]. Özel eğitim öğretmenleri EBA üzerinden özel gereksinimli öğrencileri uzaktan eğitime dahil etmeye yönelik çalışmalar yapsa da öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerinde zorluklar yaşanması, eğitim sürecindeki etkileşimin yetersizliği ve ebeveynlerin sürece dahil olmalarındaki sorunlardan dolayı özel gereksinimli öğrenciler için uzaktan eğitimi tercih etmemektedir (Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021; Yavuz, Bozak, Çay ve Eldeniz-Çetin, 2021). Özetle, Covid-19 salgını ile tüm kademelerdeki öğrenciler belli zorlukları yaşarken özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitime erişim ve eğitim sürecindeki zorlukları daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum özel gereksinimli öğrenciler ile uygulamalı derslerde bir araya gelen eğitim fakültesi öğrencilerini etkileyen bir durum olarak gündeme gelmektedir.

Fakültelerdeki derslerin yürütülme şeklinin acil uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında değişmesi ile yüz yüze eğitim uygulamalarının yerini çevrim içi ortamdaki dersler almıştır. Acil uzaktan eğitim ile yükseköğretimde çevrim içi öğrenme ortamlarının tasarımı, ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili araştırmalar yapılmış, bununla birlikte eğitim fakültesi öğrencilerinin (Duban ve Şen, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Köksal ve Kara, 2022; Şimşek ve Akün, 2022; Turgut ve Yıldırım, 2022; Yolcu, 2020), sınıf öğretmenlerinin (Demir ve Kale, 2020; Erbil, Demir ve Erbil, 2021; Gedik ve Erol, 2022), özel eğitim öğretmenlerinin (Akbayrak, Vural ve Agar, 2021; Çay ve Bozak, 2021; Hopcan, Hopcan ve Öztürk, 2021; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2021), öğretim elemanlarının (Sayan, 2020; Şeren, Tut ve Kesten, 2020) uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya koymaya çalışan çok sayıda araştırma ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda çoğunlukla uzaktan eğitim ile ilgili görüşler veya uzaktan eğitime yönelik tutumlar odak noktası olarak yer almaktadır.

Çeşitli branşlarda öğretmenler, öğretim elemanları ve yöneticilerin yanı sıra eğitim fakültesi öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde derslerine yönelik çeşitli deneyimler yaşamıştır. Uzaktan eğitim teorik dersler bağlamında öğretmen adaylarına derslerin tekrar izlenmesi, rahat bir ortamda takip edilmesi bakımından büyük bir avantaj sağlasa da çevrim içi ortamdaki teknik sorunlar ve uygulamalı

dersler kapsamındaki etkileşim yetersizliği bakımından dezavantaj olarak değerlendirilmiştir (Karahan vd., 2020; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2021). Özel gereksinimli bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak çalışma sürecini şekillendiren, lisans eğitiminin dördüncü yarıyılı itibariyle uygulamaya yönelik dersler almaya başlayan özel eğitim bölümü öğretmen adayları ile ilgili de uzaktan eğitim dersleri ve uzaktan öğretmenlik uygulamasına ilişkin çalışmalar yapıldığı (Karaduman, Çakmak ve Kavan, 2022; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020) belirlenmiştir. Çalışmalar incelendiğinde özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin hem öğretmen adayları ve hem de uygulama öğretim elemanları açısından yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Uzaktan eğitimin yaşamımıza dâhil olduğu ve alternatif olarak kullanılmaya devam edildiği bu süreç ve ilerleyen süreçlerde, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik özel eğitim öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının deneyimlerinin planlanması ve yürütülmesi açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın daha önce yüz yüze ve sınıfta öğrencilerle etkileşim hâlinde yürütülen bir dersin uzaktan eğitim ile hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretim elemanları tarafından nasıl deneyimlendiğinin ortaya konulması noktasında, öğretmenlik uygulaması dersinin ilerleyen yıllarda uzaktan eğitim ile yürütülme olasılığı düşünülerek içeriklerin oluşturulmasına dair fikir verebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Özel Eğitim Bölümü uygulama öğretim elemanları (UÖE) ve öğretmen adaylarının (ÖA), öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi sürecine yönelik;

1. uygulamaları nelerdir?
2. düşünceleri nelerdir?
3. deneyimleri nelerdir?
4. önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma özel eğitim UÖE'lerin ve ÖA'ların pandemi döneminde uzaktan öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve önerilerini ortaya koymak amacıyla durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek dünya bağlamında araştırarak, değişkenler üzerinde araştırmacı kontrolünün olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularına yanıt vermek üzere kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2014). Aynı zamanda bu araştırma uzaktan öğretmenlik uygulaması durumunu hem UÖE hem de ÖA bakış açısıyla ele alması nedeniyle iç içe durum çalışması özelliğini göstermektedir (Yin, 2003). Araştırma kapsamında özel eğitim ÖA'ların sınıfa girmeden öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde neler yaptıklarını ortaya koymak amacıyla

keşfedici durum çalışması yapılmıştır. Keşfedici durum çalışmalarında duruma ilişkin “ne” sorusunun yanıtı araştırılmaktadır (Yin, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında devlet ve vakıf üniversitelerinin özel eğitim bölümlerinde görev yapan ve öğretmenlik uygulaması dersini yürüten UÖE'ler ile dördüncü sınıfa devam eden ÖA'lara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar ile katılımcı grubu oluşturmuştur. Dokuz farklı devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde görev yapan 12 öğretim elemanı ve üç farklı vakıf üniversitesinin özel eğitim bölümünde görev yapan üç öğretim elemanı araştırmanın UÖE katılımcılarını oluşturmuştur. Toplam 15 UÖE araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan UÖE'lerden, öğretmenlik uygulaması dersini alan dördüncü sınıf lisans öğrencileri arasından önerdikleri ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ÖA'lar ise bu araştırmanın ÖA katılımcılarını oluşturmuştur. Bir vakıf üniversitesinden araştırmaya katılmaya gönüllü ÖA olmaması nedeniyle ÖA katılımcı grubunun sayısı 14 olmuştur. UÖE'lere ve ÖA'lara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. UÖE ve ÖA Demografik Bilgileri

UÖ	<i>Daha önce uzaktan eğitim ile ders verme durumu ve süresi</i>	<i>Öğretmenlik uygulaması dersini yürütme süresi</i>	<i>Uzaktan eğitim ile ders yürütmeye dair eğitime katılma durumu</i>	ÖA	<i>İnternete erişim durumu</i>	<i>Uzaktan eğitimle herhangi bir uygulama dersini daha önce alma durumu</i>
UÖE1	Vermemiş	6 yıl	Evet	ÖA1	Nadiren	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE2	İki dönem	Bir dönem	Evet	-	-	-
UÖE3	Bir dönem	7 yıl	Hayır	ÖA3	Genellikle	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE4	Vermemiş	8 yıl	Hayır	ÖA4	Her zaman	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE5	Vermemiş	3 yıl	Evet	ÖA5	Genellikle	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE6	İki dönem	5 yıl	Hayır	ÖA6	Genellikle	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE7	İki dönem	6 yıl	Hayır	ÖA7	Her zaman	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE8	Dört dönem	4 yıl	Evet	ÖA8	Genellikle	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE9	İki dönem	2 yıl	Evet	ÖA9	Her zaman	Hayır
UÖE10	İki dönem	5 yıl	Hayır	ÖA10	Her zaman	Kurum deneyimi dersi
UÖE11	Bir dönem	6 yıl	Hayır	ÖA11	Genellikle	Kurum deneyimi dersi
UÖE12	Bir dönem	13 yıl	Evet	ÖA12	Her zaman	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE13	İki dönem	3 yıl	Evet	ÖA13	Genellikle	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE14	Bir dönem	10 yıl	Evet	ÖA14	Her zaman	Gözlem ve Kurum Deneyimi
UÖE15	Bir dönem	12 yıl	Evet	ÖA15	Genellikle	Gözlem ve Kurum Deneyimi

Tablo 1'de ÖA'ların demografik bilgileri ile UÖE'lerin demografik bilgileri eşleştirmeli olarak sunulmuştur. Örneğin, UÖE1 ile ÖA1 aynı bölümde öğretmenlik uygulaması sürecinde birlikte yer almaktadır. Katılımcı bir ÖA dışında tüm katılımcılar 2020 yılı bahar döneminde pandemi başlangıcı ile gözlem ve kurum deneyimi derslerini uzaktan yürütmüştür.

Veri Toplama Aracı

Özel eğitim bölümlerinde görev yapan UÖE ve öğrenim gören ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi sürecindeki uygulamalarını, düşüncelerini,

deneyimlerini ve önerilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formun oluşturulma sürecinde tüm araştırmacılar çevrim içi ortamda bir araya gelerek araştırma amacına uygun biçimde bir soru havuzu oluşturmuş, daha sonra bu havuzdaki 10 soru sadeleştirilerek dört açık uçlu soru hâline getirilmiştir. Görüşme formunda “Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi sürecinde neler yaptınız?”, “Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi sürecine ilişkin ne düşünüyorsunuz?”, “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin deneyimleriniz nelerdir?”, “Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim sürecinde etkin şekilde yürütülmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorularına yer verilmiştir. Soruların kapsamı ve içeriğine ilişkin üç özel eğitim uzmanından, soruların araştırma amacına uygunluğuna ilişkin bir ölçme değerlendirme uzmanından ve sorulardaki dil kullanımına yönelik bir Türkçe dil uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda güncellemeler yapılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir. Katılımcı sayısına dâhil edilmeden bir UÖE ve bir ÖA ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerde katılımcılara yöneltilen soruların araştırma amacına hizmet edip etmediği konusunda işlevselliği değerlendirilmiştir. Daha sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi başında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle UÖE’lerle e-posta veya telefon görüşmesi yolu ile iletişim kurularak araştırma konusunda bilgi verilmiş, katılımları konusunda gönüllü olmaları durumunda bir görüşme randevusu oluşturulmuştur. Görüşmeler çevrim içi ortamda veya telefon görüşmesi yolu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde UÖE’lerin önerdiği ÖA’ların iletişim bilgisi alınarak daha sonra ÖA’lar ile bağlantı kurulmuştur. Araştırmaya katılımda gönüllü olmaları durumunda görüşme randevusu oluşturulmuştur. ÖA’lar ile görüşmeler de çevrim içi ortamda veya telefon görüşmesi yolu ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

UÖE’ler ve ÖA’lar ile görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşme verilerinin transkripsiyonu yapılmıştır. UÖE’ler ile yapılan görüşmeler 288.54 dk, ÖA’lar ile yapılan görüşmeler toplam 206.56 dk sürmüştür. Bu görüşmelerin transkripsiyonu ile UÖE’lere ilişkin Times New Roman yazı tipinde 12 punto ve 1.5 satır aralığı ile yazılmış 103 sayfa veri ortaya çıkmıştır. ÖA’lara ilişkin görüşmelerden ise Times New Roman yazı tipinde 12 punto ve 1,5 satır aralığı ile yazılmış 82 sayfa veri elde edilmiştir. Bu veriler Miles ve Huberman (1994) modeli temel alınarak betimsel analiz edilmiştir. Bu modele göre kodlamalar ve alınan notlar verilerin azaltılması, verilerin sunulması, sonuçların biçimlendirilmesi ile doğrulanması aşamalarıyla analiz gerçekleştirilmiştir. Verilerin azaltılması sürecinde her bir soruya ilişkin tüm araştırmacılar bireysel ve eş zamanlı çalışıp ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve notlarını

almışlardır. Bu kodlar excel dosyası oluşturularak kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacılar çevrim içi ortamda bir araya gelerek her biri aynı soru kapsamında olacak şekilde kendi kodlarını açıklamıştır. Araştırmacıların sorulara ilişkin betimleyici kodlarından benzer olanlar bir araya getirilerek ikincil düzey çıkarım kodları oluşturulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların sorular kapsamında ifade ettiklerinin ilişkisine yönelik ve araştırmacıların dikkatini çeken tüm detaylar da not alınmıştır. Kodlama sürecinde bu notlar kapsamında verilerin bağlamı da dikkate alınmıştır. Verilerin bu şekilde kodlamalar ile azaltılma sürecinin ardından verilerin içeriklerine göre şemalar kullanılarak bulgular sunulmuştur. Sunulan verilerden uzaktan eğitim ile sınıfa girmeden öğretmenlik uygulaması dersinin deneyimlenmesine ilişkin anlamlı bir bütün oluşturan sonuçlar ortaya konulmuştur.

İnandırıcılık ve Etik

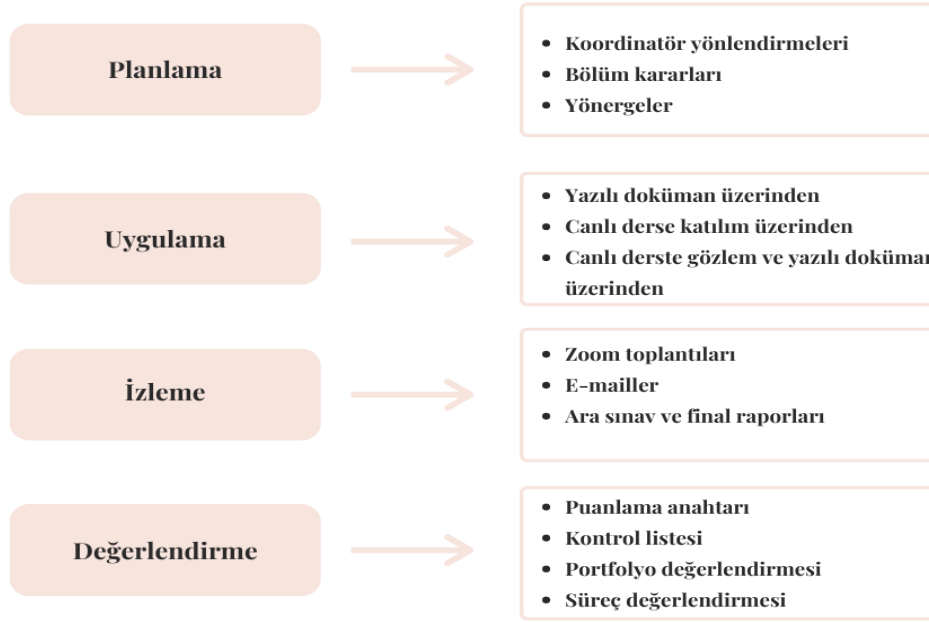
İnandırıcılık, bir araştırmanın kalitesini göstermektedir. İnandırıcılık, bulgular ve yorumların sistematik bir sürecin sonucunun ve güvenilirliğinin teyit edilmesi ile ilgilidir (Creswell ve Cresswell, 2018; Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için öncelikle araştırma sürecinde kullanılan görüşme formunda yer alan sorulara yönelik alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşmeler sırasında görüşmenin bağımsız bir araştırmacı tarafından görüşme protokolüne uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmanın ses kayıtları ile yazılı dökümleri arasındaki benzerlik, araştırmacılar haricinde bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacıların elde ettiği kod, kategori ve temalar tablolar şeklinde sunulmuş, elde edilen bulgulara yönelik katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma bütüncül olarak bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2013). Alan uzmanından çalışmanın bütünsel kalitesi adına görüşme dökümleri ile bulgular ve yorumların ilişkisi, ham verilerin yorumu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmacılar uzman görüşleri doğrultusunda gerekli gördükleri yerlerde düzenlemeleri yaparak araştırmaya son hâlini vermiştir. Araştırmanın bulgularına ilişkin güvenilirliği ortaya koymak adına kodlayıcılar arası görüş birliği sağlamak önemlidir (Silverman, 2005). Bunu sağlamak için araştırmacılar öncelikle ham veriler üzerinde birbirlerinden bağımsız kod ve kategorileri belirlemiştir. Bağımsız oluşturulan sonuçlar üzerinden çapraz kontroller yapılmıştır. Elde edilen kod ve kategoriler için gerekçelerin sunulmasının ardından görüş birliğine varılan kod ve kategoriler üzerinden bulgulara son hâli verilmiştir. Araştırmanın etik sürecine yönelik Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan E-77082166-604.01.02-132803 sayılı onay kararı alınmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılardan çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair onay alınarak araştırmaya dâhil olmaları sağlanmıştır. Katılımcılara kişisel bilgilerinin araştırmacılar haricinde üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada her bir katılımcı için kod isimler kullanılmıştır (UÖE1 ve ÖA1).

Bulgular

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yürütülmesi Sürecinde Yapılan Uygulamalar

UÖE'lerin Uygulamaları

UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması sürecinde planlama, uygulama, izleme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları, bu çalışmalar sürecindeki uygulamalarının çeşitli yollarla gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. UÖE'lerin uygulama sürecinde yaptıkları

Planlama sürecinde tüm bölümler, koordinatörlerinin rehberliğinde belli bir işleyişi oluşturacak şekilde çizelge, yönerge, takvim hazırlamıştır. Uygulama sürecinde ise özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) durumu, ÖA'ların sayısı ile teknolojik imkânları ve uygulama öğretmenlerinin (UÖ) durumuna göre birden fazla uygulama çeşidi yer almıştır. ÖA'ların ÖGÖ'ler ile uzaktan etkileşimi olmaksızın yazılı doküman üzerinden, uzaktan yapılan canlı (senkron) derse katılım üzerinden ve her ikisini de yaparak öğretmenlik uygulamasını yürüten bölümler olmuştur (Şekil 1). UÖE15 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"ÖA'lardan bizim başlıklarını verdiğimiz dört öğretim bekledik. UÖ'ler ile ortak belirlediğimiz ÖGÖ'nün gereksinimlerine yönelik performans alımı, analizler (...) yani bir kısmı var ÖA'ların gerçekten ÖGÖ ile yüz yüze, bilgisayar ortamında işte ya Zoom'da ya EBA'da performans aldı. Bir kısmı var ÖA'ların ÖGÖ'yü hiç görmedikleri için olmayan bir öğrencinin sanal performansına yönelik, sanal amaçlarına, sanal öğretim yaptı. Dolayısıyla hani online stajın içinde de bir sürü farklı staj uygulaması yürütmek zorunda kaldık." (UÖE15)

Vakıf üniversitelerinin özel eğitim bölümlerinde, devlet üniversitelerine göre daha az ÖA olmasından dolayı avantajlı olduğunu, uygulama yapılan okulların türüne göre de uygulama sürecinin

özelliklerinin değiştiğini ifade eden UÖE'ler yer almaktadır. Vakıf üniversiteleri özel eğitim bölümlerinin ÖA sayısının devlet üniversitelerindeki ÖA sayısına göre daha az olmasından dolayı daha avantajlı olduğunu, uygulama yapılan okulların türüne göre de uygulama sürecinin özelliklerinin değiştiğini ifade eden UÖE'ler yer almaktadır:

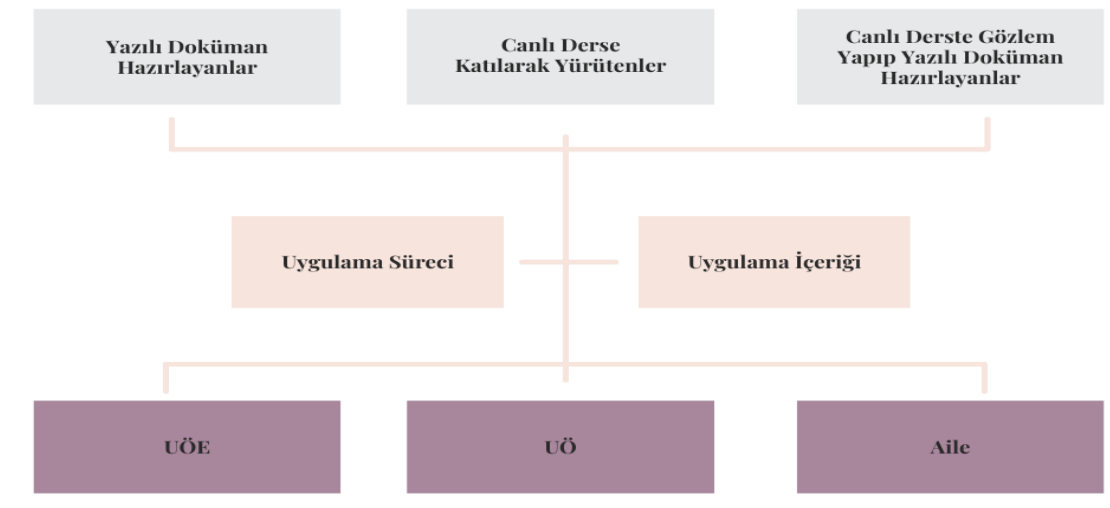
“ÖA sayımız az olduğu için pek çok özel eğitim bölümüne göre avantajlıydık. Pek sorun olmadı.” (UÖE2)

“EBA’da, Zoom’da ve GoogleMeets’te düzenliyordu staj okulundaki UÖ’ler dersleri. Özel okullarda uygulama yapan ÖA’lar buna efektif bir şekilde katılabildiler. Uygulama okuluna staja giden ÖA’lar, oradaki ÖGÖ’lerin hiçbirisi online eğitime katılmadığı için, ÖGÖ gelmediği için öğretmen ile stajyer o zamanı geçirdi.” (UÖE9)

Öğretmenlik uygulaması izleme sürecinde tüm UÖE’lerin e-posta, whatsapp mesajları, zoom toplantıları gibi çeşitli yollarla geri bildirim verdiği, değerlendirme sürecinde de birbirinden farklı yöntemler yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, iki üniversitede ÖA’lara uygulama ve izleme sürecinde geri bildirim veren UÖE’lerin uzaktan eğitim derslerini yapan öğretim elemanlarından farklı kişiler olması da dikkati çekmiştir. Değerlendirme sürecinde de farklı değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı anlaşılmıştır.

ÖA’ların Uygulamaları

ÖA’ların öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama içeriği ve uygulama sürecine ilişkin çalışma yaptıkları belirlenmiştir. Uygulama sürecinde yazılı doküman hazırlama, canlı derse katılma ve her ikisini de yapan bölümlerin olduğu belirlenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. ÖA’ların uygulama sürecinde yaptıkları

ÖA’ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesi sürecini uygulama süreci ve uygulama içeriği şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Uygulama sürecinde işleyiş bakımından neyi nasıl yaptıklarını, uygulama içeriğinde ise ne yaptıklarını ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde

bölmelerin uygulama dersini hem ÖA'ların hem de ÖGÖ'lerin yararına olacak şekilde planlamaya çalıştıkları, bu doğrultuda yazılı doküman hazırlama, canlı derslere katılarak yürütme ya da her ikisini de yaparak uygulamayı tamamlama şeklinde üç farklı şekilde uygulamalara yöneldikleri dikkati çekmektedir.

“Sadece Zoom programı üzerinde hatta daha doğrusu gmail programı üzerinde staj hocamızı öğrenciler hakkında bilgi alarak, beceriler hakkında, davranış değiştirme hakkında, aileleri hakkında bilgiler alarak raporlarımızı doldurduk ve geri dönütler aldık.” (ÖA 8)

“Öğretmenlerimiz hani hocalarımız daha çok ödev tarzında işte planlar, plan, video, materyal tarzında ödevler verdi. Bir de MEB'le şeylerimiz de vardı bizim, hani MEB'de ders anlatıyorduk biz. EBA'ya girip bir dört-beş saatlik dersimiz vardı, o şekilde.” (ÖA 5)

“Zoom üzerinden yapıyordu zaten kurumdaki hocamızla onlar da online eğitimdeydi. Onlar online olarak Zoom'dan eğitim açıyorlardı biz de sadece izliyorduk.” (ÖA 3)

ÖA'ların uygulama süreci ve uygulama içeriği hakkında UÖE, UÖ ve aileler açısından da fikirlerini belirttikleri görülmektedir. ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesi sürecinde UÖE'lerin kendilerine titizlikle rehberlik ettiklerini ifade etmişlerdir. UÖE'lerin ÖA'ların uzaktan öğretmenlik uygulaması deneyimini kazanmalarını destekleyici şekilde içeriği hazırlamaya ve süreci yönetmeye çalıştıkları görülmektedir.

“Tabi hocayla istediğimiz zaman iletişim kurabiliyorduk. Bir Whatsapp grubumuz vardı. Bunun dışında düzenli toplantılar yaptık her zaman. Hani istediğimiz zaman ona ulaşım soru da sorabiliyorduk.” (ÖA 7)

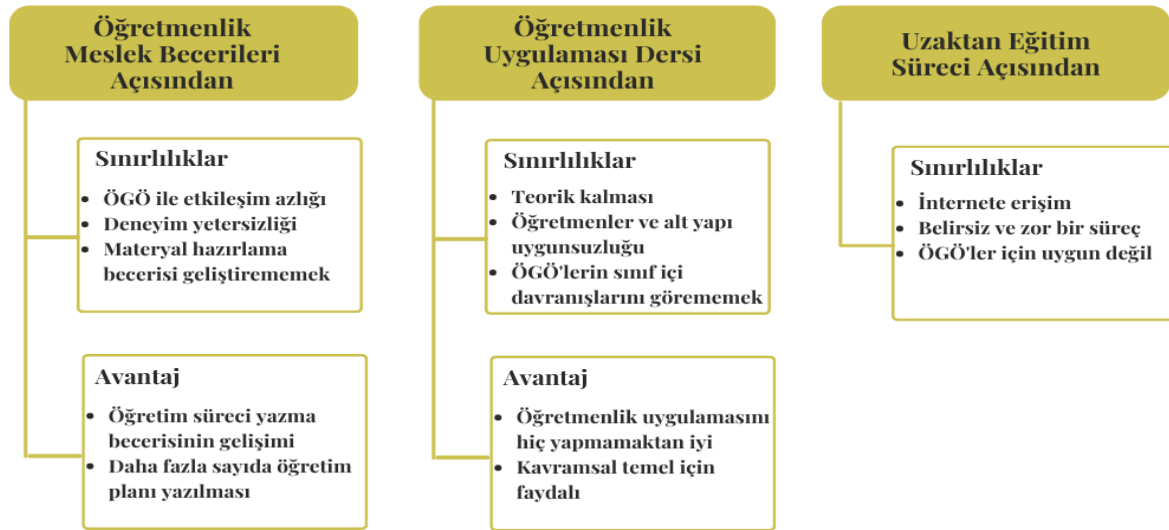
“Hoca Whatsapp grubuna mesaj atarak sürekli bizi bilgilendirdi. Sağ olsun yani hoca hani hiçbir konuda şey sağlamadı yani sağlamadı derken her şeyden bizi haberdar etti. Teorik dersi hiçbir zaman atlamadı... Hazırlık sürecinde de bizimle derslere katıldı. Sürekli bize geri dönüt verdi. Yani çok iyi bir şekilde planladı süreci.” (ÖA 12)

ÖA'lar ve UÖE'leri öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi sürecinde birden fazla uygulama çeşidi yer aldığını, bu uygulamaların yürütüldüğü okullara göre içeriğin ya da sürecin farklılaştığını ifade etmişlerdir. ÖA'lar, UÖE'lerin uzaktan da olsa uygulama dersinin yürütülme sürecinde aldıkları rehberliğin özenli olduğunu vurgulamış, UÖE'lerin de kendilerine destek olduğunu ifade eden ÖA'lar da yer almıştır.

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yürütülmesi Sürecine İlişkin Düşünceler

UÖE'lerin Düşünceleri

UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine ilişkin düşüncelerinin öğretmenlik meslek becerilerini edinme açısından, öğretmenlik uygulaması dersi açısından ve uzaktan eğitim süreci açısından sınırlılıklar ve avantajlarına yönelik ortaya çıktığı belirlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine yönelik düşünceleri

UÖE'ler öğretmenlik meslek becerilerini edinme açısından öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesini ÖA'ların öğretim süreci yazma becerileri açısından, daha fazla sayıda öğretim planı yazmaları ve dönüt almaları ile ilgili avantajları olarak görürken ÖA'ların uygulamada ÖGÖ görmeden dönemi tamamlamaları, öğretmenlik deneyiminin sınırlı kalması ve ÖGÖ'ler ile etkileşim azlığı nedeniyle sınırlı olarak ifade etmiştir. UÖE'ler bu kapsamdaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok uygun değildi bence biraz bazı şeyler zorlama oldu. Yani staj dersi benim için tamamen yüz yüze olması gereken bir ders (...) belki diğer eğitim fakültelerinde, eğitim fakültesi bölümlerinde uzaktan eğitim yürütmek kolay olabilir ama özel eğitimde durum öyle olmuyor.” (UÖE5)

“Çocuğa dokunmak dediğimiz şeyi yapamadıkları için hepsi havada kaldı. Ne öğretim izleyebildiler ne girip çocukla çalışabildiler. Sadece sınıf içinde birebir öğrenciyle ya da sınıfla etkileşim dışında öğretmenlerle iletişim, okul havası nasıl, orada nasıl düzene uyum sağlanır hiçbirisini görmediler.” (UÖE12)

UÖE'lerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersinin teorik kaldığı, ÖA'ların performansının uygulamada değerlendirilmesine olanak sunmadığı, dönüt verme sürecinin zayıf kalması nedeniyle dersi sınırlı olarak gördükleri; pandemi sürecinde hiç uygulama yapılmamasından ise uzaktan eğitim ile yapılmasının “hiç yoktan iyidir” bakış açısıyla tercih edilebilmesi bakımından ise avantaj olarak gördükleri dikkati çekmiştir.

“Bu bir zorunluluk hali. Çok ideal olduğunu düşünmüyorum, ama bu zorunlulukta da hiç yoktan iyi olduğunu düşünüyorum. Uygulama olmasa da dosya üzerinden gitmek hiç yoktan iyi.” (UÖE7)

“Yüz yüze eğitimin yerini kesinlikle tutmuyor ama mecbur kaldığımız için de ve bu süreci bir şekilde tamamlamamız gerektiği için de yapıyoruz. Ama bence hem bizim açımızdan hem de öğrenci açısından çok büyük bir deneyim eksikliğine neden oldu.” (UÖA11)

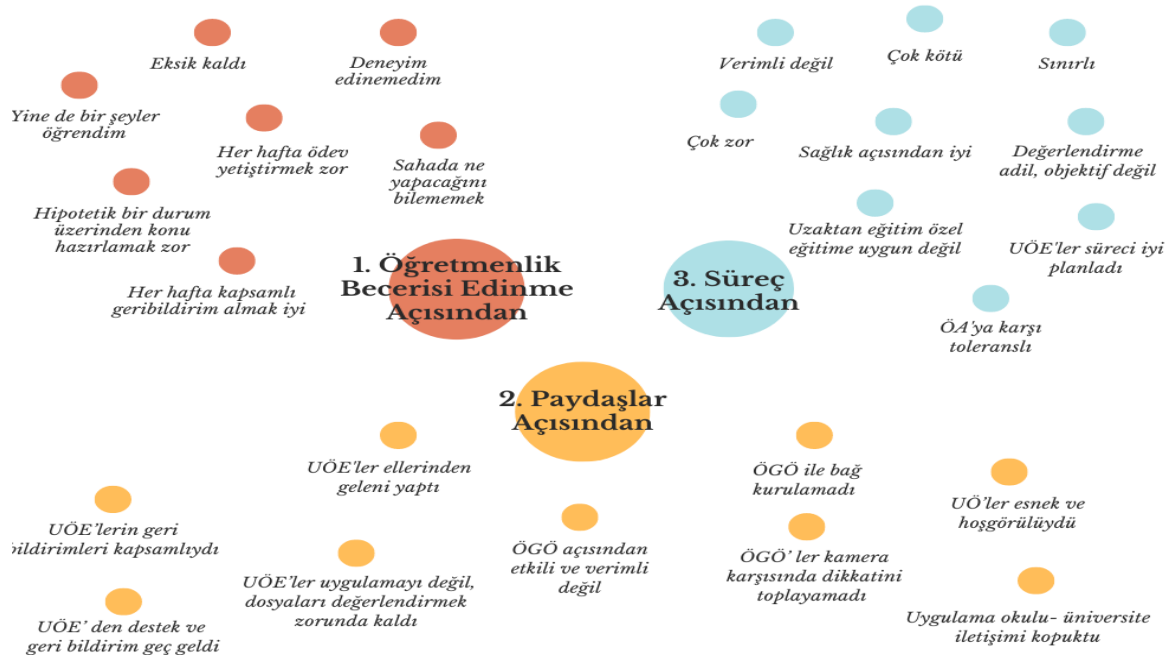
Uzaktan eğitim süreci açısından UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersini yürütmeye ilişkin düşüncelerinin özellikle sınırlılıklar boyutunda ortaya çıktığı, internete erişim, belirsizlikler ve zorluklarla dolu bir süreç olması ile uzaktan eğitime hazırlıksız oluşun sınırlılıklarda ön plana çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uzaktan eğitim boyutunun da yer alması gerektiği de UÖE'ler tarafından vurgulanmıştır. Bu kapsamda UÖE'ler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Biz çok hazırlıksızdık, üniversite de hazırlıksızdı bu konuya, Milli Eğitim de hazırlıksızdı. Dolayısıyla çok nitelikli olduğumu düşünmüyorum yani. Birincisi öğretmen arkadaşlarımız içerik üretmede sorun yaşıyorlardı. İkincisi teknoloji kullanımında ciddi problemler vardı başlangıçta. Üçüncüsü çocuklar aileleriyle katılıyor uygulamaya ve bu bir aile eğitimi gibi oluyor aslında yani uygulamadan çok." (UÖE13)

"Öğretmenlik uygulamalarında uzaktan eğitim mutlaka olmalı, belli bir oranda %30-%40 çünkü bu öğretmenlik uygulaması yürüten hocanın evi var, çocuğu var, yemeği var, buluşığı var, bir sürü özel yaşamıyla ilgili sorumlulukları var. Yani bu faktörü düşünürsem kesinlikle uzaktan eğitim kısmı olmalı." (UÖE8)

ÖA'ların Düşünceleri

ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine dair düşüncelerinin öğretmenlik becerisi edinme bakımından, süreç açısından ve paydaşlar açısından ortaya çıktığı belirlenmiştir (Şekil 4).



Şekil 4. ÖA'ların öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına dair düşünceleri

Öğretmenlik becerileri edinme açısından ÖA'ların Uygulama ve Doküman Hazırlama becerilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. ÖA'ların öğretmenlik becerilerini edinme bakımından ÖGÖ olmadan dersin işlenişini devam ettirmekte zorlandıkları, ÖA'lar arasında, ÖGÖ ile birebir çalışmamış olmanın deneyim eksikliğine neden olduğu ve mezuniyet sonrası çalışma hayatına atıldıklarında sahada ne

yapacağını bilememe endişesinin hâkim olduğu dikkati çekmektedir. ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine dair öğretmenlik becerilerini edinme ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Hani klasik bir öğretim yazmış olduk. Ama işte karşınıza gelen işte engel çeşidiyle bunu nasıl yapabiliriz, çocuğun başka bir davranışsal problemi varsa buna rağmen o öğretimi nasıl gerçekleştirmemiz gerekir gibi bunları hiç göremeden, çocukla herhangi bir etkileşime geçmeden bitirmiş olduk..." (ÖA2)

"(...) zordu, gerçekten çok zordu. Mesela ben şu an son sınıf öğrencisiyim bir yandan KPSS'ye hazırlanıyorum. Atamayla sahaya çıktığım anda ne yapabileceğimi hiç bilmiyorum çünkü çok deneyimsizim." (ÖA3)

ÖA'ların ifadelerine bakıldığında uzaktan eğitimle öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesi sürecinde, paydaş olarak UÖE'leri, UÖ'leri ve ÖGÖ'leri ele aldıkları görülmektedir. UÖE ve UÖ'lerin süreçte ÖA'lara yardımcı oldukları, ÖGÖ'lerin ekran karşısında dikkat problemi yaşadıkları ve uzaktan eğitimden verim elde edemedikleri belirlenmiştir. ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine dair paydaşlara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Biz yine her hafta dönüt aldık... Dönütün hani bu süreçte de çok yardımı oldu. Hani yanlışlarımızı direkt olarak görebiliyorduk... O konuda dönütlerin bize çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Hani zaten bir ÖGÖ olmadığı için buna daha çok ihtiyaç duyuyoruz." (ÖA7)

"Hani çok etkili, verimli bir şey olmuyor hem bizim açımızdan hem çocuklar açısından. Hani nasıl diyeyim, yüz yüze etkileşim olarak bir ders işlemek farklı oluyor, kamera karşısından bir de o çocukların dikkat problemi var çoğunun. Hani dikkatini toplayamıyorlar o yüzden bir problem yaşıyorsun yani. ... Eğitim öğretim düzenli olmuyor." (ÖA14)

ÖA'ların sürece dair düşüncelerinde dikkat çeken diğer bulgulara bakıldığında uzaktan eğitim yoluyla yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde UÖE'lerin kapsamlı ve haftalık geri bildirimlerinin ÖA'lara katkı sağladığı, uzaktan eğitim sürecinin ÖA'lar açısından oldukça zor ve verimsiz olarak nitelendirildiği, hipotetik olarak doküman hazırlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine dair sürece ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Bilgisayarda olan dersler yani online olan dersler çok verimli olmuyor. Çünkü hani ben şahsen kendimi çok fazla veremiyorum öğretmenle hani bir göz teması, bir jest, mimik olsun daha kalıcı oluyor, daha çok öğrendiğimizi düşünüyorum." (ÖA3)

"Yani bu süreç özellikle bizim özel eğitim bölümünde, özel eğitim öğretmenliği alanında bence çok hani ne kadar verimli geçse de teorik anlamda çok iyi şeyler yapabilesek de bunu uygulamada göremediğimiz için, uygulamaya dökemediğimiz için yani eksik kalıyordu açıkçası hocam." (ÖA11)

Sürecin uzaktan yürütülüyor olmasıyla ilgili düşüncelerin etkili ve etkili değil olarak farklılaşmasının paydaşlar ve süreç açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde UÖE ve UÖ'ler ile etkileşim ve iletişim halinde olan ve düzenli

şekilde geri bildirim alan ÖA'lar, en azından teorik bilgilerin edinilmesi ve doküman hazırlama gibi açılardan sürecin verimli geçtiğini düşünürken, öğretmenlik becerilerini edinme açısından ise uygulama yapamama, ÖGÖ'lerin bireysel farklılıkları ve öğrenci ile bağ kuramama gibi sebeplerden ötürü bilgisayar karşısında ders yapmanın etkili ve verimli bulmadıkları sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yürütülmesi Sürecine İlişkin Deneyimler

UÖE'lerin Deneyimleri

UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine ilişkin deneyimlerinin *olumlu ve kolaylaştırıcı deneyimler* ile *olumsuz ve zorlayan deneyimler* olmak üzere iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıkların ayrıca *günlük yaşam*, *paydaşlar*, *teknoloji kullanma becerisi* ve *sürecin işleyişi* şeklinde gruplandırıldığı belirlenmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine yönelik deneyimleri

UÖE'lerin yaşadıkları deneyimlerden *Günlük Yaşama* ilişkin verdikleri yanıtlar trafiğe girmeme, ekonomiklik, evden çalışmak, zaman tasarrufu, başka işlere daha çok zaman ayırmaya fırsat sağlanması ve ödev teslimlerinin çevrim içi olması ile kâğıt tasarrufu sağlanması şeklinde olmuştur. UÖE'lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Günlük Yaşam* için belirttikleri deneyimlerinden bazıları şöyledir:

"Kolaylığı okullara gitmedik yani fiziksel olarak bir yerden bir yere gitme durumumuz olmadı hani bizim kolaylığımız açısından." (UÖE12)

"Nitelik anlamını düşünmüyorum ama işim kolaylaştı. Çünkü oturduğum yerden, yan odadan öbür odaya derse giriyorsun gibi. Bu kadar kolay yani. Hani diğer dersler için de öyle." (UÖE14)

Paydaşlara ilişkin verilen cevaplar arasında ÖA'ların katılımının artması, ÖA'ların ÖGÖ'den tepki alma yollarını genişletmeleri, UÖ'lerin iş birliğine daha açık hâle gelmeleri, ÖA'ları motive etme zorluğu, bazı UÖ'lerin yaklaşımının zor olması, UÖE sayısının azlığı, ÖGÖ'lerin uzaktan eğitimdeki fırsat eşitsizliği ve paydaşlar arasında etkileşimin az olması bulunmaktadır. UÖE'lerin *Paydaşlar* için belirttikleri deneyimlerinden bazıları şunlardır:

"Etkileşim daha az. Tabi daha gerçek öğrenci görmedikleri için kendi deneyimleri de öğrencilerin az oluyor ister istemez." (UÖE7)

"İş uygulama okulları çerçevesinde baktığımızda ÖGÖ'lerin online eğitime katılmakla ilgili çok büyük sorunları var, çok büyük fırsat eşitsizlikleri var. İstanbul'da bile teknolojik aleti olmayan çocuk var yani. Bu çok büyük bir problem." (UÖE9)

Teknoloji Kullanma Becerisinde ürün tesliminin ve takibinin kolay olması, dokümanların tekrar izlenip dinlenebilmesi, materyal hazırlamada teknoloji kullanımının artması, uzaktan eğitim altyapısının yetersizliği ile teknolojik altyapı yetersizliği bulguları elde edilmiştir. UÖE'lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Teknoloji Kullanma Becerisi* için belirttikleri deneyimlerinden bazıları şöyledir:

"Yani herhangi bir zaman diliminde öğrenciler yardım istediğinde o anda bir toplantı planlayarak hemen orada dönütler sağlayabiliyoruz ve öğrencilere maddi bir şey harcamadan ya da işte çok fazla zamanlarını almadan gerekli bilgileri, gerekli dönütleri sağlayabiliyoruz ve kaydedebiliyoruz. Öğrenci kafasına takıldığı zaman tekrardan onları izleyebiliyor, dinleyebiliyor, oradan dokümanları tekrar çekip kullanabiliyor." (UÖE4)

" (...) hem altyapı yetersizliği hem bilgi yetersizliği üstüne bir de şey çıktığı zaman işte bizim özellikle öğrencilerimizin zor öğrenci olması, özel öğretim içerisinde de en zor grubu neredeyse temsil etmesinden dolayı baktığımız zaman buradan çok olumsuz durumlar ortaya çıkıyor." (UÖE4)

Son olarak *Sürecin İşleyişinde* bazı teknolojik platformların tanınmış olması, sistem üzerinden ödevler ve derse devamın takibinin kolay yapılması, sanal sınıflara daha fazla ÖA'nın katılabilmesi, koordinasyonun zor olması, değerlendirmenin objektif olmaması, ÖA'ların uygulama deneyimlerinde büyük eksiklik olması, ÖA'ya uygulama esnasında anında olumlu/olumsuz dönüt verememek, materyal hazırlama konusunun sınırlı kalması bulguları elde edilmiştir. UÖE'lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Sürecin İşleyişi* kategorisi için belirttikleri deneyimlerinden bazıları ise şunlardır:

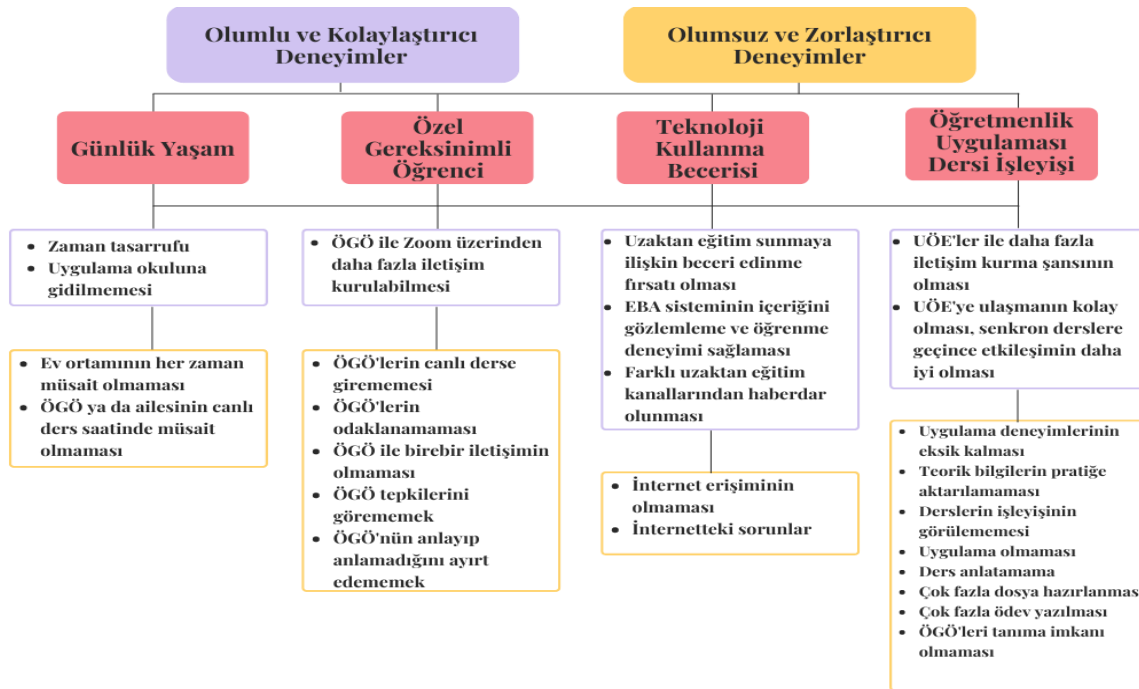
"(...) online'da istedikleri zaman yazıp danışma şansı buldular. Bu benim için de öğrenci için de bir avantaj oldu. Ürünleri değerlendirmek bakımından da bir avantaj olarak geri döndü. (...) standardizasyonumuzun olmaması değerlendirme açısından bize bir dezavantaj olarak geri döndü, bizi zorladı." (UÖE3)

Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesi ile UÖE'ler günlük yaşamlarının olumlu anlamda etkilendiğini belirtmişlerdir. Evden çalışma fırsatının olması ile başka işlere de daha çok vakit ayırdıklarını, trafiğe girmeyerek hem maliyet hem de zamandan tasarruf ettiklerini

belirtmişlerdir. UÖE'ler bu süreçte ÖA'ların sürece daha aktif katıldıklarını, ÖGÖ'den tepki almak için farklı yollar denediklerini, ancak ÖA'ları bu süreçte motive etmenin de zor olduğunu belirtmişlerdir. UÖE'ler UÖ'lerin de bu süreçte iş birliğine daha açık hale geldiklerini ama aynı zamanda bazılarının da yaklaşımlarının zor olduğunu belirtmişler ve genel olarak paydaşlar arasında etkileşimin az olduğunu deneyimlemişlerdir. Yaşanan olumsuz deneyimler arasında teknolojik araç gereçlerinin olmaması ya da olanın diğer kardeşler tarafından kullanılması, internet bağlantısının bulunmaması ya da öğrencinin yanında ebeveynin bulunmaması gibi sebeplerle ÖGÖ'lerin uzaktan eğitime katılma konusunda dezavantajlı grupta yer almaları ve dolayısıyla ÖA'ların uzaktan da olsa yeterince deneyim sahibi olamamaları yer almaktadır.

ÖA'ların Deneyimleri

ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine ilişkin deneyimlerinin *Olumlu ve Kolaylaştırıcı Deneyimler* ile *Olumsuz ve Zorlayan Deneyimler* olmak üzere iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıkların ayrıca *Günlük Yaşam*, *Özel Gereksinimli Öğrenci*, *Teknoloji Kullanma Becerisi* ve *Ders Sürecinin İşleyişi* şeklinde gruplandırıldığı belirlenmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. ÖA'ların uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin deneyimleri

ÖA'lar öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine yönelik zamandan tasarruf ve uygulama okuluna gitmemek ile ilgili günlük yaşama ilişkin olumlu ve kolaylaştırıcı deneyimlerinin olduğunu paylaşmışlardır. Bu durumun aksine ev ortamındaki müsaitlik durumu ve ÖGÖ ya da ailelerin canlı ders saatlerine katılamama gibi olumsuz ve zorlayıcı durumları da günlük yaşamda deneyimledikleri görülmektedir. Günlük yaşam deneyimlerine ilişkin ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

“...mesela KPSS açısından. Şöyle söyleyeyim, okulda olsaydık haftanın iki günü falan staj okuluna gitmek zorunda kalacaktık. Evde kalmak daha çok çalışma fırsatı bana yarattı. En azından bulunduğum yerde KPSS derslerine katılma fırsatı buldum.” (ÖA1)

ÖA’ların deneyimleri arasında ÖGÖ’lere ilişkin online platformlarda ÖGÖ’ler ile daha fazla iletişim kurabilme olduğu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra ÖGÖ’lerin odaklanamıyor olması, birebir iletişim kurulamaması, öğrencilerin tepkilerine hâkim olamıyor olmak gibi uzaktan eğitimin kendilerine yaşattığı olumsuz ve zorlaştırıcı deneyimlere de değinmişlerdir. ÖGÖ’ler ile ilgili deneyimlere ilişkin ifadelerden bazıları şunlardır:

“Çok kopukluk oluyordu, yani belki oradayken onu pekiştirmem çok daha etkili olabileceksen uzaktan olduğunda o kadar da iyi değildi. Mesela bir öğrenci sınıfa geldiğinde daha çok kendinde olabiliyordu. Ama online derslerde çocuk daha uyanamamış oluyordu, kahvaltısını yapamamış, önünde kitabı, defteri bile olmuyordu çoğu zaman.” (ÖA3)

“...internet altyapısı olmayanlar, teknolojik olarak eksik olan öğrenciler de var. Ailevi problemlerinden dolayı ÖGÖ’ler derse de giremiyor ve derse girseler bile çok kısa sürede dikkatleri dağıldıkları için derse adapte olamıyorlar ve öğretmenler çok büyük zorluklar geçiriyor. Normal öğrencilere nazaran ÖGÖ’ler için bu uzaktan eğitim süreci biraz zorlu geçti...” (Ö8)

ÖA’lar teknoloji kullanma becerisi başlığı altında uzaktan eğitime ilişkin bilgi ve becerileri arttırmaya yönelik deneyimler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra MEB’de kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkında da bilgi sahibi oldukları görülmektedir. İnternet erişiminin olmaması ya da sınırlı olması ise ÖA’lar açısından olumsuz ve zorlayıcı bir deneyim olarak ifade edilmiştir. Teknoloji kullanma becerisi ile ilgili deneyimlere ilişkin ifadelerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Bir kere EBA’ya hiç hâkim değildik. Bu konuda çok büyük bir katkısı oldu. Sistemi yani uygulamanın içeriğini, derslerin orada da nasıl yürütüldüğünü öğrenmiş ve gözlemlemiş oldum.” (ÖA13)

ÖA’lar öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişine ilişkin UÖE ile iletişimlerinin daha kolay olması ve UÖE’lerin ulaşılabilir olmalarını olumlu ve kolaylaştırıcı olarak deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama temelli olmaması, deneyim kazanamama, uygulama yapamama, uygulamanın yerini dosyaların alması ve çok fazla yazılı doküman hazırlamış olmalarını ise edindikleri olumsuz ve zorlaştırıcı deneyimler şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi ile ilgili deneyimlere ilişkin ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

“... çevrim içi ya online olunca okula gitmemize gerek yok. Hani ulaşabiliyoruz hemen erişebiliyoruz size, ... Hoca’nın dönütlerine. O açıdan kolaylık olabilir hani eğer bir hastalık olsa, bir yolda bir şey olsa gidemeyiz. Ama buradan daha kolay oluyor.” (ÖA10)

“Uygulamayı çok fazla yapma şansımız olmadığı için bu süreçte, uygulama sürecinde eksik olduğumuzu hissettik yani hangi konularda eksik olduğumuzu görme şansımız oldu... O sınıf iklimini yaşayamadığımız için uygulamayı, teorigi pratiğe dökemediğimiz için kendimi eksik hissediyorum. Birebir öğrenciyle çalışmadığım için, o ortamda kendimi göremediğim için.” (ÖA11)

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yürütülmesi Sürecine İlişkin Öneriler

UÖE'lerin Önerileri

UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine ilişkin önerilerinin *Planlama ve İşleyiş*, *Uygulama Süreci*, *Teknoloji* ile *Aileler* olmak üzere dört başlıkta toplandığı görülmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. UÖE'lerin öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine yönelik önerileri

UÖE'lerin *Planlama ve İşleyiş* için verdikleri öneriler incelendiğinde yüz yüze eğitime dönüş de bir sınıfı izleyen kişi sayısının fazla olması gibi avantajlarla öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim ile devam eden bir boyutunun da olması, bürokratik sürecin devre dışı bırakılarak doğrudan çocuk ve aile ile çalışma yapılması ve en dikkat çekici kodlardan biri olan MEB'in özel eğitim kurumları ile protokol yapması yoluyla ÖA'ların bu kurumlarda ÖGÖ'ler ile buluşmalarının ve deneyim kazanmalarının sağlanması bulguları elde edilmiştir. UÖE'lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Planlama ve İşleyiş* kategorisi için verdikleri önerilerden bazıları şöyledir:

"(...) bireysel bir şekilde, özel eğitim öğrencileri için düşünüyorum, pandemiye çok etki etmeyecek şekilde belki bir ÖGÖ ile de en azından rehabilitasyon merkezleri açık şu anda, oraya gidip öğrenciler bir uygulama yapabilirlerdi. En azından bir uygulama deneyimi bireysel olarak izole edilmiş bir ortamda sağlanabilirdi." (UÖE10)

Diğer bir başlık olan *Uygulama Süreci*nde senaryo ve örnek olaylar üzerinden uygulama yapılması, tüm özel eğitim bölümlerinin ortak hazırlayacağı bir şablonun oluşturulması, ÖA'ların buldukları şehirlerde uygulama yapmasının sağlanması bulguları elde edilmiştir. UÖE'lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Uygulama Süreci* kategorisi için verdikleri önerilerden bazıları şunlardır:

"(...) çocuğu da zora sokmadan ya Milli Eğitimin dersleri kaydolsun mesela bizim sistemin içine Milli Eğitimin dersleri kaydolsun ve öğrenciler de girdiklerinde oradan izlesinler bu Milli Eğitimin

derslerini. Bizim öğrencilerimiz de izlesinler yani. Ve hatta o çocukları izleyerek bir sonraki planı mesela o izleme sürecine göre onlar yazsınlar.” (UÖE6)

“Gerek ürünleri oluşturma gerek haftalık dağılım yani o haftanın etkinlikleri kısmında bence özel eğitim bölümleri ortak bir şablon oluşturmalı. Çünkü şu anda hepimiz kafamıza göre takılıyoruz çok kaba tabirle. Hiçbir yerdeki uygulama diğeriyle uyumlu değil ve bence bu çok zor bir şey değil.” (UÖE3)

UÖE’lerin *Teknoloji Kullanımı*na için verdikleri öneriler arasında teknoloji kullanımına ilişkin ders konulması, EBA’ya paydaşların aynı anda girebilmesi ve öğretmenlere teknolojik destek sağlanması bulguları elde edilmiştir. UÖE’lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Teknoloji Kullanımı* için verdikleri önerilerden bazıları şöyledir:

“Keşke EBA’ya, sistemlere ya da diğer sistemlere hepimiz aynı anda girebiliyor olsak. En azından EBA’yla ilişkili bir ilişkilendirmemiz olsaydı altyapılar arasında ya da programlar arasında, onların süreçlerini de görebiliyor olsaydık, orada yapılan şeyleri izliyor olabilseydik en azından bu belki öğrencilerimize daha olumlu şeyler katabilirdi sürece ilişkin.” (UÖE11)

“Lisans dersi olarak da bence artık bir tane, bir dönem de olsa bir teknoloji kullanımına ilişkin uygulama öncesi derse ihtiyaç olduğu görüldü. Bu artık yani içerik olarak geliştirilebilir, BÖTE’cilerden (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü) yardım alınabilir vs. ama teknoloji kullanımı dersi ihtiyacı olduğumuzu gördük.” (UÖE13)

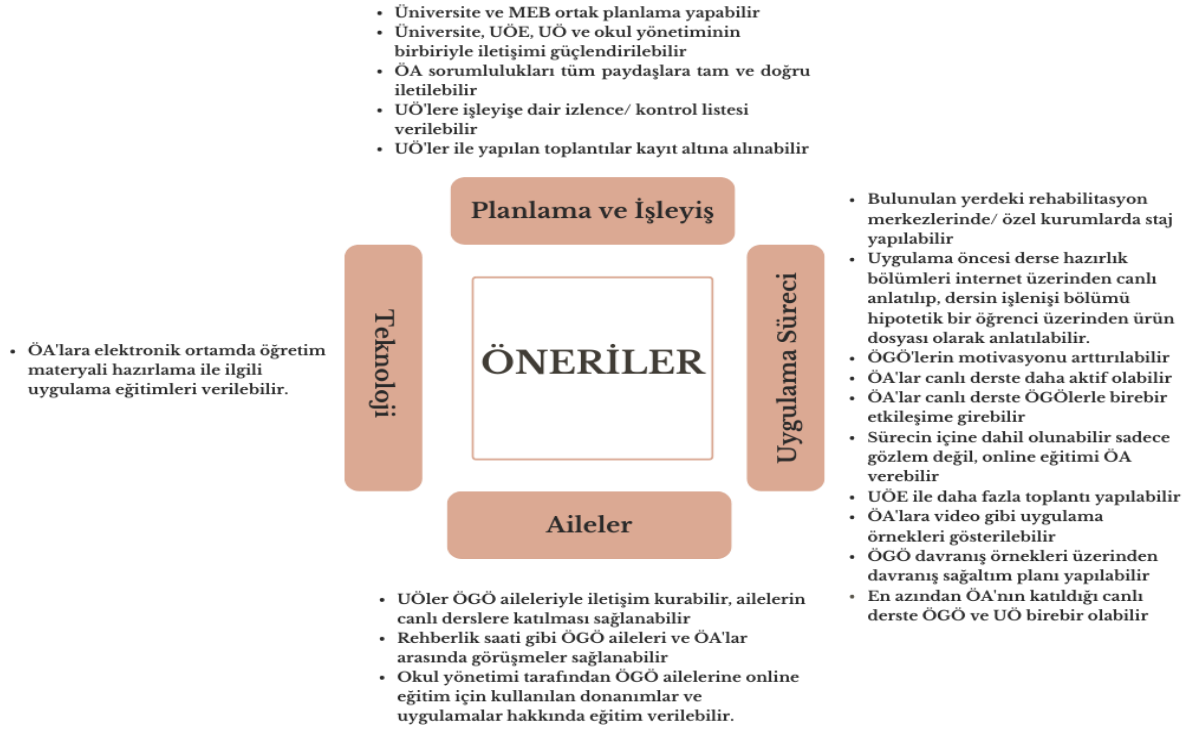
Son olarak *Ailelere* ilişkin önerilerde ise öğretmenlik uygulaması sürecine ailelerin dâhil edilmesi ve ÖA’lara aile eğitimine yönelik çalışmalar yaptırılması ile ailelere yönelik çalışmaların yapılması önerileri yer almıştır. UÖE’lerin uzaktan eğitim döneminde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin *Aileler* için verdikleri önerilerden bazıları şunlardır:

“(…) belirlenen hedef kitleye direkt ulaşabilsek yani öğrencilerimize işte “Bu öğrenciyle çalışma yapacaksınız” desek, aileyle temas kurulsa ve her öğrenci bir aileden sorumlu olsa, hem ailenin eğitimi hem öğrencinin sürece dâhil olmasıyla ilgili bir şey belki planlanabilir. Daha da iyi olacağını düşünüyorum en azından.” (UÖE4)

Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine ilişkin UÖE’lerin verdikleri önerilere bakıldığında bu önerilerin daha çok uygulamanın nasıl daha verimli hâle getirilebileceğine ilişkin olduğu görülmektedir. En çok verilen öneriler arasında ÖA’ların uygulama deneyimi edinebilmeleri için rehabilitasyon merkezlerinde staj yapmalarının uygun olacağı yönünde olmuştur. UÖE’ler öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesi ile hem ÖA’ların hem UÖ’lerin teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaçlarının arttığını ve bu konuda desteklenmeleri gerektiğini savunmuşlardır. ÖA’ların öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan daha aktif şekilde yürütebilmeleri için lisans programlarına teknoloji kullanımına ilişkin ders konulması gerektiğine ilişkin öneride bulunulmuştur.

ÖA’ların Önerileri

ÖA’ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla daha etkin şekilde yürütülebilmesi için önerilerinin *planlama/işleyişe yönelik, uygulama sürecine yönelik, teknolojiye yönelik ve ailelere yönelik* olmak üzere dört başlık altında olduğu ortaya konulmuştur (Şekil 8).



Şekil 8. ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla daha etkin yürütülmesine ilişkin önerileri

ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla daha etkin yürütülebilmesi için planlama ve işleyişe dair sundukları önerilerde fakülte-okul iş birliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Öncelikle tamamen üniversitenin ve MEB'in birlikte bir plan yapmalarını önerebilirim. ... İki birlikte çalışıp ortak bir plan ortaya çıkarsa daha iyi olur diye düşünüyorum." (ÖA5)

"... bizim stajyer sorumluluklarımızın okuldaki öğretmenlerle ve okul yönetimiyle daha iyi bir şekilde iletişime geçebilirler. Yani üniversite de bağlı olduğu işte stajın gerçekleştiği okul yönetimi ve hocalarıyla olan iletişimi güçlü olmalı bence." (ÖA12)

ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla daha etkin yürütülebilmesi için uygulama sürecine dair sundukları önerilerde yine ÖA'ların kendi illerinde uygulama yapma olanağına dair öneriler olduğu dikkati çekmektedir:

"Hocam böyle en azından şöyle desem, bulunduğumuz şehirdeki okullarda olsun ya da rehabilitasyon merkezlerinde olsun, o tür yerlere gidip orada staj yapma fırsatı bulmuş olsaydık şayet, daha güzel olurdu." (ÖA1)

"Yani belki hani biz biraz daha etkin olabilseydik... Sadece gözlem yerine belki bir şeyleri biz öğretmeye çalışsaydık bizim açımızdan daha iyi olurdu. Hani online eğitim nasıl verilir ben de deneyimleseydim daha iyi olabilirdi." (ÖA3)

ÖA'ların öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla daha etkin yürütülebilmesi için ÖGÖ'lerin aileleriyle ilgili de öneri sundukları belirlenmiştir. Buna yönelik olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çocukların annelerine babalarına online eğitim için kullanılan uygulamalar, bilgisayar uygulamaları için bir eğitim verilmeliydi.” (ÖA12)

“ÖGÖ’lerin aileleriyle belirli bir iletişim kurulup öğretmenlerle etkileşim, iletişim kurabilirlerdi. Hani biz fiziksel müdahale yapamıyoruz ama ailenin de derse katılıp biz aileye söyleyip aile fiziksel yönlerde çocuğa uygulayacak.” (ÖA15)

ÖA’ların önerilerine bakıldığında en çok ifade edilen öneri, bulunulan şehirlerdeki özel kurumlarda uygulama deneyimi sağlanabilmesi olmuştur. Bununla birlikte ÖA’lar, üniversite, MEB, UÖE ve UÖ arasındaki iletişimin daha sağlıklı olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. ÖA’ların önerilerinin neredeyse hepsi fiilen bir uygulama deneyimi edinebilmek olsa da öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yaptıkları uygulama çeşitliliği ile paralel olarak farklı noktalarda çeşitlendiği görülmektedir. Nitekim canlı derse katılan ÖA’lar, ÖGÖ’lerle birebir ders yapılabilmesi, ÖGÖ’lerin canlı derse katılımının sağlanması, EBA sistemine paydaşların aynı anda katılabilmesi ve teknoloji kullanımı gibi uzaktan eğitim sürecinin geliştirilebilmesi ile ilgili öneriler geliştirmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde özel eğitim ÖA’ların ve UÖE’lerin uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin uygulamalarının, görüşlerinin, deneyimlerinin ve önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde gerek ÖA’lar gerekse UÖE’ler açısından çok boyutlu ve birbiri ile belli bakımlardan örtüşen bulguların olduğu görülmüştür. ÖA’lar uzaktan eğitim sürecindeki uygulamalarında “sınıflara girmeden” yazılı doküman hazırlayarak, EBA ya da diğer platformlar üzerinden canlı derslere katılarak ya da her ikisini de yaparak öğretmenlik uygulama sürecini deneyimlemeye çalışmışlardır. ÖA’lar ve UÖE’ler uygulamaların yürütüldüğü okullara göre uygulama içeriğinin ve sürecinin farklılaştığını ifade etmişlerdir. Özel gereksinim açısından farklı tanımlara ve performanslara sahip öğrencilerin gittikleri okulların farklılaştığı (uygulama okulları, meslek okulları, genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları vb.) ve uygulamanın da öğrencilerin gereksinimlerini de dikkate alarak planlandığı düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, birbirinden farklı uygulamaların olmasında uygulama okullarındaki ÖGÖ’lerin eşit koşullara ve fırsatlara sahip olmamasının da etkili olduğu düşünülmüştür. Örneğin, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin koşulları, uygulama okullarına devam eden öğrencilerin koşulları ile özel okullara devam eden öğrencilerin koşulları birbirinden farklıdır. Bu duruma öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılmalarında etkili olan (destek olabilen/olamayan, evde erişim imkânlarına sahip olan/olmayan) aile özellikleri de eklendiğinde birbirinden çeşitli uygulamaların olması kaçınılmaz olmuştur.

UÖE’lerin ve ÖA’ların uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine ilişkin düşünceleri boyutunda, UÖE’lerin “sınıfa girmeden” öğretmenlik uygulaması dersini yürütmenin çok çeşitli bakımlardan sınırlı kaldığı ancak pandemi sürecinde hiç uygulama

yapılmamasından ise uzaktan eğitim ile yapılmasının “hiç yoktan iyidir” bakış açısıyla tercih edilebilmesi bakımından ise avantaj olarak gördükleri dikkati çekmiştir. ÖA’lar ise pek çok bakımdan sürecin zor, verimsiz ve sınırlı kaldığını ifade etmiştir. ÖGÖ’lerin gelişimsel özelliklerinden dolayı ekrandan onlarla etkileşimin çoğu zaman gerçekleşemediği, aynı zamanda “deneyimlerin” değil, “dosyaların” uygulamaya yönelik UÖE’ler tarafından değerlendirilmek zorunda kalındığı, özel eğitimin kendine özgü yapısından dolayı “sınıfa girmeden, öğretmenlik uygulamasını uzaktan deneyimlemenin” yetersiz kaldığını ve bu alana uygun olmadığını vurgulamışlardır. Bu bulgu ÖA’ların öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitim ile yürütülmesinin deneyim sınırlılığı oluşturması bakımından yetersiz olduğunu düşünen Güven ve Uçar’ın (2021) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu noktada üzerinde durulması gereken bir diğer husus hem ÖA’ların, hem UÖE’lerin ÖGÖ’ler açısından uzaktan eğitimin uygun olmadığını düşünmeleri, buna bağlı olarak da öğretmenlik uygulamasının uzaktan yürütülmesinin “mecburiyetten kaynaklı bir zorunluluk” olarak görmeleridir. Bu bulgu, Bozkurt (2020) tarafından da ifade edildiği gibi uzaktan eğitimin pandemi ile bir kriz döneminde yaşamımıza giren ve yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak ortaya çıkan “acil uzaktan eğitim” niteliğiyle bir diğer deyişle acil bir durumun getirdiği mecburiyetten kaynaklı ortaya çıkan bir uygulama olduğu düşüncesini başka bir pencereden göstermektedir.

UÖE’lerin ve ÖA’ların uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine ilişkin deneyimleri boyutunda hem UÖE’ler hem de ÖA’lar uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulamasının zaman tasarrufu sağlaması, öğretmenlik uygulamasının yüz yüze olmasına göre daha az maliyetli olması, bulunulan yerden bir araya gelmeyi kolaylaştırması ve görece kolay uygulama yapılmasının önemli bir avantaj ve kolaylaştırıcı deneyim olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte süreçte deneyim eksikliğinin olmasını ciddi bir olumsuz ve zorlaştırıcı deneyim olarak gördükleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlik uygulamasının uzaktan yürütülmesinin ÖA’ların mesleki yeterliklerini çoğunlukla olumsuz etkilediği sonucu (Dündar ve Güvendir, 2023; Eti ve Karaduman, 2020; Uyumaz ve Karadoğan, 2022) bu araştırmada da benzer şekilde ortaya konulmuştur. Bununla birlikte ÖGÖ’ler ile uzaktan etkileşim kurmanın zorluğu, ÖA’ların yaşadığı en önemli zorlaştırıcı deneyimlerden biri olmuştur. ÖGÖ’lerin uzaktan tepkilerini göremediklerinden iletişim kurmakta zorlandıklarından dolayı “uzaktan” süreç onlar için daha da zorlayıcı olmuştur. ÖGÖ’lerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının düştüğü ve problem davranışlarının arttığı, ailelerinin çocuklarına destek olması ile bu sürecin yürütülmeye çalışıldığı (Mengi ve Alpdoğan, 2020) göz önünde bulundurulduğunda ÖA’ların süreçte yaşadığı zorlukların beklenen durumlar olduğu düşünülmektedir.

UÖE’ler ve ÖA’ların uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine ilişkin önerileri incelendiğinde hem UÖE’ler hem de ÖA’lar planlama ve işleyiş, uygulama süreci, teknoloji ile

aileler olmak üzere dört grupta öneri sunmuşlardır. Bu bağlamda önerilerin tek bir paydaşa atfedilmediği, ÖA'ların hem kendi öğretmenlik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak hem de ÖGÖ'lerin uzaktan eğitimden faydalanabilmesine yönelik öneriler sunduğu dikkati çekmiştir. Bununla birlikte ÖA'lar ve UÖE'ler tarafından en çok ifade edilen öneri, uzaktan eğitim ile “sınıfa girmeden” uygulama deneyimi elde etmeye çalışmak yerine buldukları şehirdeki okullarda/kurumlarda uygulama yapılabilmesi olmuştur. Pandemi sürecinin farklı tarihlerinde yükseköğretim kurumları uzaktan eğitime devam ederken ilkökul, ortaokul ve liseler, özel eğitim okulları alınan sağlık tedbirleri ile birlikte yüz yüze eğitime devam etmiştir (Demirci, 2021). Bu durumda ÖA'ların buldukları şehirde farklı okullarda/kurumlarda yüz yüze uygulama yapma olanakları var iken öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamasının yapısı ve işleyişi gereği sürece “uzaktan” dâhil olmuşlardır. Bu süreçte yaşadıkları deneyimleri sınırlı gören ve özel eğitimin yapısına uzaktan eğitimin uygun olmadığını düşünen ÖA'lar için yüz yüze eğitim ile uygulama yapma önerisinin bu kadar yoğun ifade edilmesi birbiri ile tutarlı bir durumu oluşturmaktadır. Bununla birlikte ÖA'lara uygulama sürecinde ÖGÖ'ler ile en azından aynı ortamda bulunma ve gözlem yapma imkânı sağlamanın sahadaki öğretmenlik becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. ÖA'lar ve UÖE'lerin önerilerinde diğer bulgularla birlikte ele alındığında en çarpıcı noktanın uzaktan öğretmenlik uygulamasına belli boyutları ile uzaktan (çevrim içi ortamlarda) devam edilebileceği önerisi olduğu düşünülmektedir. ÖA'lar ve UÖE'ler uzaktan uygulama sürecini sınırlı ve yetersiz olarak da görürler, zorlukları olduğunu da düşünürler gerek planlama gerekse izleme aşamasında çevrim içi imkânlardan yararlanmanın da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu bir diğer araştırmada ifade edilen özel eğitimde yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim birlikte uygulanabilir önerisi ile de örtüşmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin teknik altyapı, etkileşime izin veren boyutu, ÖA'ların ve UÖE'lerin teknik becerilerinin geliştirilmesi, paydaşların süreçte iş birliğini sağlayabilmesi boyutlarında güçlendirilmesi gerekliliği de önerilerde vurgulanmıştır.

Sonuç

Covid-19 pandemi sürecinde özel eğitim ÖA'larının ve UÖE'lerinin uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin uygulamalarının, görüşlerinin, deneyimlerinin ve önerilerinin ortaya konulduğu bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde “sınıflara girmeden” yapılan uygulamalar ÖA'lar ve UÖE'lerin gözüyle ele alınmıştır. Pandemi sürecinde acil uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında yükseköğretim işleyişinin de değişmesi ile hem teorik hem de uygulamalı derslerde “uzaktan eğitim” önemli bir boşluğu doldurmaya çalışmıştır. Araştırmaya katılan hem ÖA'lar, hem de UÖE'ler öğretmenlik uygulamasının uzaktan yürütülmesini “mecburiyetten kaynaklı bir zorunluluk” olarak görmektedir. Bununla birlikte her ne kadar uzaktan eğitimin özel eğitim öğretmenlik uygulaması

sürecinde sınırlı, yetersiz kalması üzerinde durulsa da pandemi süreci sonrasında yüz yüze eğitimle birlikte süreçte uygulanmaya devam eden bir boyut olması bu araştırmada ortaya konulmuştur.

Gerek UÖE'lerin gerekse ÖA'ların ifade ettikleri temelinde bulgular hep birlikte değerlendirildiğinde önemli birkaç soru gündeme gelmektedir:

- Öğretmenlik uygulaması açısından uzaktan eğitim gerçekten uygun değil mi, yoksa öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitimle yürütülmesine yönelik alt yapı, teknik yetersizlikler ve organizasyon/işleyiş eksikliği mi buna yol açıyor?
- Özel eğitimin kendine özgü yapısı mı (ÖGÖ'lerin performans özellikleri ve ailelerinin desteği boyutu) uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulamasını verimsiz/işlevsiz hâle getiriyor, yoksa ÖGÖ'lere yüz yüze eğitimde sunulan eğitim öğretim süreçlerinin uzaktan eğitime yansımaları mı buna temel oluşturuyor?
- Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte yer aldığı bir öğretmenlik uygulaması süreci nasıl planlanabilir, hangi işleyiş ile uygulanabilir?
- Özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan eğitim ile yürüten ÖA'lar mezuniyet sonrasında nasıl desteklenebilir, onlar için neler yapılabilir?

Tüm bu sorulara ilişkin ileri araştırmaların yapılmasının öğretmenlik uygulaması sürecini pek çok açıdan daha nitelikli hâle getirebileceği ve uzaktan eğitimin süreçte nasıl yer alabileceği ya da yüz yüze eğitimle bir arada nasıl güçlendirilebileceğine yönelik önemli veriler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akbayrak, K., Vural, G. & Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499. <https://doi.org/10.17679/inuefd.863029>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design* (5. b.). Sage: LA
- Çay, E. & Bozak, B. (2021). The experiences and views of teachers working with students with special education need towards the distant education process and educational informatics network (EBA). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.38089/ekuaad.2021.38>

- Devrim-Dayı, E. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini edinmelerinde, ipucu ve dönüt verilerek yapılan öğretim ile sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin etkililiği, verimliliği, sürekliliğe ve genellemeye olan etkileri.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S. & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/412419/ogretmen-goruslerine-gore-covid-19-kuresel-salgini-doneminde-gerceklestirilen-uzaktan-egitim-surecinin-degerlendirilmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, S. (2021). Covid-19 Dünya’da ve Türkiye’de okulların durumu. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu> sayfasından erişilmiştir.
- Duban, N. & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357-376. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653>
- Dündar, S. & Güvendir, E. (2023). Opinions of pre-service English Teachers on distance practicum in the Covid-19 period: An example from Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(1), 85-96. <https://doi.org/10.14686/buefad.1002223>
- EÇHA. (2020). Covid 19 (Pandemi) Sürecinde Özel Gereksinimli Çocukların Ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirlemeye Yönelik Eğitim Analiz Raporu. <http://www.echa.org.tr/egitim-analiz-raporu-yayimlandi> sayfasından erişilmiştir.
- Erbil, D. G., Demir, E. & Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3), 1474-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>.
- Gedik, O. & Erol, M. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1051334>.
- Güven, S. & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183. <https://doi.org/10.26809/joa.6.3.08>
- Hopcan, E. P., Hopcan, S. & Öztürk, M. E. (2021). Are special education teachers ready for distance education? Experiences and needs during the covid-19 outbreak. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 526-540. <https://doi.org/10.1016/buefad.823743>.

- Karahan, E., Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 201-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Karaduman, E., Çakmak, M. & Kavan, N. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 198-224. <https://doi.org/10.29228/kesit.55021>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Köksal, O. & Kara, D. N. (2022). Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(1), 119-122. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489159> sayfasından erişilmiştir.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- MEB. (2018). Öğretmen Adaylarının MEB'e Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/13135500_Yonerge.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage: CA.
- Piştav-Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin koronavirüs (covid-19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3669-3688. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44410>
- Piştav-Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104. <https://doi.org/10.29299/kefad.813169>
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.004.x>
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2. b.). LA: Sage

- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>
- Şimşek, N. & Akün, M. F. (2022). Büyük salgının eğitime etkileri ve oluşturduğu kaygı türleri: Öğretmen adayları bakış açısından bir inceleme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 18-34. <https://doi.org/10.51725/etad.1012384>
- Turgut, Y. E. & Yıldırım, M. (2022). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 68-90. <https://doi.org/10.19171/uefad.1032658>
- UNESCO. (2020). Covid-19 Recovery. Education: From School Closure to Recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- Uyumaz, F. & Karadoğan, A. (2022, Kasım). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması. International Congress on Open Learning and Distance Education Kongresinde sunulan bildiri, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <https://icolde.ataaof.edu.tr/belgeler/ICOLDE2022tammetin.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ünay, E., Erdem, R. & Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34[30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı], 158-184. <https://doi.org/10.19171/uefad.845915>
- Wiens, P. D., LoCasale-Crouch, J., Cash, A. H. & Romo Escudero, F. (2020). Preservice teachers' skills to identify effective teaching interactions: does it relate to their ability to implement them? *Journal of Teacher Education*, 72(2), 180-194. <https://doi.org/10.1177/0022487120910692>
- Yavuz, M., Bozak, B., Çay, E. & Eldeniz-Çetin, M. (2021). Identifying the problems experienced by parents of children with special needs during the COVID-19 pandemic. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 383-402. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.18383y>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2. b.). Sage: CA
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. b.). Sage: CA
- Yin, R. K. (2014). *Case study research, design and methods* (5. b.). Sage: LA.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1268229> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yurdakal, İ. H. & Susar-Kırmızı, F. (2021). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302.

<https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>

Yücel, A. M. & Mızıkacı, F. (2023). Evaluation of teaching practice course at the faculties of education in terms of student practices. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(1), 245-

279. <https://doi.org/10.30964/auebfd.932517>

Extended Summary

As of the first months of 2020, the way of conducting applied courses in faculties has changed with the Covid-19 epidemic, which has affected the education and training practices of all levels from pre-school to higher education in the world. With the change in the way of conducting the courses in the faculties with regards to distance education applications, online courses replaced face-to-face education applications. Distance education applications of students with disabilities (SWD) were carried out mostly through the publications provided through the Education Information Network (EBA) through their families. In this study, it was aimed to reveal the practices, opinions, experiences and suggestions of the special education student teachers and the teaching supervisors responsible for the teaching practice course regarding teaching practice through distance education process during the Covid-19 pandemic process. It is thought that this research is important in terms of planning and conducting the experiences of special education student teacher and teaching supervisors for the teaching practice course in the processes that distance education is and will be included in our lives.

This research was designed as a case study in order to reveal the experiences, thoughts and suggestions regarding the distance teaching practice course during the Covid-19 epidemic. Within the scope of the research, an exploratory case study was conducted to reveal what the special education student teachers did during the teaching practice course (Yin, 1994).

The participants of the research were 15 teaching supervisors (TS) working in the special education departments of nine state universities and three foundation universities. In addition, 14 student teachers (ST) suggested by TS and volunteering to work are among the participants of the research.

A semi-structured interview form was created by the researchers in order to reveal the practices, thoughts, experiences and suggestions of TSs working in special education departments and STs in the process of conducting the teaching practice course through distance education. A pilot scheme was made for the questions prepared by the researchers by taking the necessary literature review and expert opinions. As a result of the pilot scheme, the interview questions were finalized.

The data of the research were collected at the beginning of the spring semester of the 2020-2021 academic year. Interviews with the participants who volunteered to participate in the research were carried out online or by telephone interview.

The data of the research were analyzed descriptively based on the Miles and Huberman (1994) model. According to this model, analysis was carried out with the stages of coding and notes taken, reducing the data, presenting the data, formatting and verifying the results. At each stage, the researchers reached consensus by working individually and then simultaneously. The findings were finalized through the codes and categories that were agreed upon.

Student teachers and teaching supervisors stated that there were more than one type of application in the process of conducting the teaching practice course through distance education, and the content or process differs according to the schools where these applications were carried out. STs emphasized that the guidance they received during the implementation of the practice course, even from a distance, was meticulous, and there were also STs who stated that TSs supported them.

It can be said that the differentiation of opinions regarding the remote execution of the process as effective and ineffective is the result of the evaluations made in terms of peers and the process. STs who interact and communicate with TSs and practice teachers in the distance education process and receive regular feedback think that the process is efficient in terms of at least obtaining theoretical knowledge and preparing documents, while with regards to acquiring teaching skills, they do not find teaching in front of the computer effective and efficient due to reasons such as individual differences and the inability to connect with the student.

STs and TSs stated that their daily lives were positively affected by the remote conduct of the teaching practice course. They stated that with the opportunity to work from home, they allocated more time to other works, and they saved both cost and time by avoiding traffic. TSs stated that during this process, STs participated more actively in the process, tried different ways to get a reaction from student with disabilities (SWDs), but it was also difficult to motivate STs in this process. TSs stated that practice teachers also became more open to cooperation in this process, but that some of them were also difficult to approach, and they experienced less interaction among peers in general.

It was seen that the suggestions given by the TSs regarding the remote conduct of the teaching practice course were mostly about how the practice could be made more efficient. Among the most common suggestions was that it would be appropriate for STs to do internships in rehabilitation centers in order to gain practical experience. This recommendation was also at the top of the recommendations given by the STs. Again, it was suggested that a course on the use of technology should be included in undergraduate programs so that both STs and TSs could conduct the teaching practice course more actively from a distance.

When the findings of the study were examined, it was seen that there were multidimensional and overlapping findings with regards to STs and TSs. STs and TSs stated that the content and process of the application differed according to the schools where the applications were carried out. This is an expected result considering that the schools of students with different diagnoses and performances in terms of special needs differ (practice schools, vocational schools, special education classes in general education schools, etc.) and that the application is planned by taking into account the needs of the students. In addition, it was thought that the lack of equal conditions and opportunities of SWDs in practice schools was also effective in the existence of different practices. When the family characteristics that are effective in students' participation in the distance education process (supportive / unsupportive, having / not having access at home) are added to the equation, it has become inevitable that there will be a variety of applications.

It was noted that STs and TSs thought that conduct of a distance education and teaching practice course without physically being in classroom was limited in many respects, however, it was still "better than nothing" during epidemic.

STs, on the other hand, stated that the process was difficult, inefficient and limited in many respects. Due to the developmental characteristics of SDLs, interaction with them on the screen was often not possible, at the same time, "files", not "experiences", had to be evaluated by PSTs, and due to the unique structure of special education, "experiencing teaching practice from a distance without entering the classroom" was insufficient and not suitable for this field. This finding is similar to the findings of Güven and Uçar (2021), who think that conducting the teaching practice of STs with distance education is insufficient in terms of creating limited experience.

The result that remote teaching practice mostly affected the professional competencies of STs negatively (Eti and Karaduman, 2020) was similarly demonstrated in this study. However, the difficulty of interacting with SWDs from a distance was one of the most challenging experiences of STs.

When the suggestions of STs and TSs on the conduct of teaching practice course through distance education were examined, it was remarkable that STs offered suggestions that would both contribute to the development of their own teaching skills and maximize the benefits of distance education for SWDs. However, the recommendation most expressed by STs and TSs was to practice in schools/institutions in the city where they were located instead of trying to gain practical experience "without going to the classroom" with distance education.

During the epidemic, with the change in the functioning of higher education within the scope of emergency distance education applications, "distance education" tried to fill an important gap in both theoretical and applied courses. Both STs and TSs participating in the research considered remote teaching practice as a "a must arising out of necessity".

When the findings are evaluated together on the basis of what both the STs and TSs have expressed, several important questions come up:

- Is distance education really not suitable in terms of teaching practice, or is it due to infrastructure, technical inadequacies and lack of organization/operation for the teaching practice to be carried out with distance education?
- Does the unique structure of special education (performance characteristics of SWDs and the extent of their families' support) render the teaching practice carried out with distance education inefficient/dysfunctional, or is it the reflection of the education and training processes offered to SWDs in face-to-face education on distance education?
- How can a teaching practice process in which distance education and face-to-face education take place together be planned and with what procedure can it be implemented?
- How can practice teachers who conduct the special education teaching practice course with distance education be supported after graduation, what can be done for them?

It is thought that further research on all these questions can make the teaching practice process more qualified in many respects and provide important data on how distance education can be included in the process or how it can be strengthened together with face-to-face education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonununun 10.08.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-132803 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

“Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerindeki Etkisi*

The Effect of “Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum” on Special Education and Primary Teacher Candidates

Esra Yalçıntaş, Hülya Kartal, Ceyda Turhan


Yazar Bilgileri

Esra Yalçıntaş 

Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi,
Temel Eğitim,
esrayalcintas@uludag.edu.tr

Hülya Kartal 

Prof. Dr., Bursa Uludağ
Üniversitesi, Temel Eğitim,
hkartal@uludag.edu.tr

Ceyda Turhan 

Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ
Üniversitesi, Özel Eğitim,
ceydaturhan@uludag.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada, farklı iki lisans programından ve her sınıf düzeyinden öğrencinin okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” geliştirilerek öğretmen adaylarına uygulanmış ve etkisine bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel eğitim ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma tekniklerinden tek grup ön-test ve son-test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmış ve öğretmen adaylarına 10 haftalık, toplamda 20 ders saati süren bir program uygulanarak eğitim öncesinde ve sonrasındaki durumları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılmıştır. Analizlerde öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma tutumlarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem okuma kültürü hem de dijital okuma ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, uygulanan programın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okuma kültürü
Dijital okuma farkındalığı
Eğitim programı
Sınıf öğretmenliği
Özel eğitim

Keywords

Reading culture
Digital reading awareness
Curriculum
Primary school teacher
Special education

Makale Geçmişi

Geliş: 20.01.2023
Düzeltilme: 06.07.2023
Kabul: 26.08.2023

ABSTRACT

This research is aimed to determine and develop the reading culture and digital reading levels of teacher candidates. For this purpose, "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" was developed and applied to teacher candidates and its effect was examined. The study group of the research consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade teacher candidates studying in special education and primary teaching undergraduate programs in the Faculty of Education, Bursa Uludağ University in the 2020-2021 academic year. In the research, one group pretest-posttest experimental design without control group was used, and a 10-week, 20 lesson-hour curriculum was applied to teacher candidates and their situations before and after the education were compared. SPSS program was used in the analysis of the data. In the analysis, Wilcoxon signed-rank test was used to determine whether there was a significant difference between pretest-posttest mean scores of teacher candidates' "reading culture and digital reading attitudes". According to the results of the research, a statistically significant difference was found between the pretest-posttest mean scores of both reading culture and digital reading. These results show that the applied curriculum has a positive effect on teacher candidates' reading culture and digital reading awareness levels.

*Bu araştırma, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin bir bölümüne dayalı olarak oluşturulmuştur. Birinci yazar, YÖK 100/2000 ve TÜBİTAK 2211-A doktora burs programları ile desteklenmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yalçıntaş, E., Kartal, H. & Turhan, C. (2023). “Okuma kültürü-dijital okuma farkındalık programının” özel eğitim ve sınıf öğretmeni adayları üzerindeki etkisi. *TEBD*, 21(3), 1288-1314.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1239941>

Giriş

Okuma; yazılı harfleri, kelimeleri ve metni belirli bir hızda telaffuz etmek, yazılı metnin içeriğini belirli düzeyde anlamak veya metinsel anlamı özümsemek ve kişinin bunu günlük yaşamına uygulaması anlamına gelmektedir (Trudell, 2019). Bir iletişim kurma aracı, algılama, öğrenme, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olan okuma; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içerir (Demirel, 2003; Sever, 2004). Yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucunun ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan okumanın asıl amacı, “okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir” (Akyol, 1997; Özbay ve Özdemir, 2012). Modern dünyada sesbilimsel, dilsel ve görsel işlem gerektiren kritik bir beceri olan okuma eğitiminin sonunda, bireylerin okuduklarından anlam çıkarabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Lancaster, Li ve Gray, 2021). Sahip olunan bilgilerin önemli bir kısmının okumayla elde edildiği ve anlamada okumanın yerinin büyük olduğu dikkate alındığında okuma; gözlerin ve beş organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir denilebilir (Aytaş, 2003). Yani okuma sadece görme ve algılamadan ibaret değil, birçok fiziksel ve zihinsel etkinliğin birlikte gerçekleştirilmesiyle oluşan bir beceridir. Bu doğrultuda, okuma becerisinin geliştirilmesi de birçok faktöre bağlıdır ve sürekli bir çaba gerektirir (Coşkun, 2002). Okumanın bir beceri olması, bireyin onu yaşam sürecine katarak hayatının bir parçası hâline getirmesine bağlıdır. Okumayı yaşamına entegre eden birey için okuma, bir gereklilik ya da ihtiyaçtan ziyade hayatına anlam katan bir eylem olacağından kişinin okuma kültürü edinimini de sağlayacaktır.

Okuma kültürü, bireyin iyi bir okur bakış açısıyla bildiği veya bilmediği her şeyi algılama yeteneği, evrensel bir okuryazar olma çabası, okumayı alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüştürmesiyle erişilen okuma düzeyi olarak tanımlanabilir (Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu [OKUYAY], 2020). Okuma kültürü, esasen kendiliğinden oluşmayan, anlamsal okumanın doğasında bulunan kişisel anlamların inşası ve ifadesini içeren, yeni anlamların üretildiği yoğun bir ruhsal çalışmadır (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Magara ve Batambuze (2005) okuma kültürünü, sadece okuldaki amaçları gerçekleştirebilmek için geliştirilmiş bir şey olarak değil, hayatımızın her alanında olan, toplumda saygın ve çok değer verilen bir okuma olarak tanımlamaktadır. Sanders-ten Holte (1998) ve Cruz (2003) de benzer şekilde okuma kültürünün oluşabilmesi için sadece okuma imajını iyileştirerek okul odaklı olmaktan ziyade, eş zamanlı olarak hem evde hem okulda hem de toplumda okuma ortamlarının iyileştirilmesinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü okuma kültürünün birçok yönden hayat boyu öğrenmede belirgin bir yeri vardır. Sever’e (2011) göre ise okuma kültürü, en yalın hâliyle bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir. Nasıl ki bireylerin her biri birbirinden farklıysa okuma eylemini gerçekleştirme ve yaşam biçimine dönüştürme biçimleri de farklı olmaktadır. Günümüzde

insanlar, işlerini sosyal ve kültürel ilgi alanlarıyla birleştirerek yoğun yaşamlar sürmektedirler (Sanders-ten Holte, 1998). Bu birleşimde okuma deneyimleri farklılaştırılarak çeşitli dijital teknolojik cihazlar olarak insanlara sunulmaya devam edilmektedir. Okumanın çok daha mobil bir aktivite hâline gelmesi, kütüphanelerin kullanımı, ekran okumaları, imge temelli kültür ya da görsel duyunun hâkim olduğu okumalar artık bireylerin hayatının her alanında yer almaktadır. Bu alanların giderek daha fazla bütünleşerek okuma üzerindeki dönüştürücü etkisi, metinlerin nasıl organize edildiğinden, tanındığından ve hayata dâhil edildiğinden anlaşılmaktadır (Durant ve Horava, 2015). Değişen bu kullanım kalıpları, okuma kültürünü temel şekillerde dönüştürmeye devam ederken (Berrett, 2013) süreç içerisinde sürekli değişen ve gelişen dünyada farklı okuma türlerinin ortaya çıkmasına da sebep olmuştur. Bu durum okuma kültürü edinme sürecini etkileyerek okuma alışkanlıklarını da doğrudan değiştirmiştir. Çocuklar ve yetişkinler için okuma alışkanlıkları üzerindeki belki de en önemli etki, bilgiye ulaşma yollarındaki farklılıkta görülmektedir (Gambrell, 2005). İlgili yöntemlere erişimi iyileştirmek ve okuma kültürünü teşvik etmek okuma becerileri ve alışkanlıklarının güçlendirilmesi için bir ön koşul olmaktadır (Mokatsi, 2005).

Etkin okur kimliğinin kazanılmasında çocukluktan itibaren getirilen yaşantıların ve davranışların önemi büyüktür (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Birey okumayı öğrenmeden çok önce iyi bir okur olmanın temellerini atmış olmalıdır. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazanılması, okuma kültürü edinimi ve okumanın sürdürülebilir olması uzun ve zaman alan bir süreçtir. Süreç içerisinde kişi toplumsal, bireysel, teknolojik ve/veya aileden kaynaklanan nedenlerle okuma kültürü edinimini geciktiren ya da tamamen yok eden çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Bu engellerin tamamen kaldırılması veya en aza indirilmesi, tüm bireyler için her türlü ortam ve şartın eşit bir şekilde gerçekleşmesini sağlayarak bireylerde okumanın sıklığını ve okumaya ayrılan zamanı artıracaktır. Ancak hem okumanın önündeki engeller hem de buna bağlı olarak okuma kültürü edinimi süreci göz önünde bulundurulduğunda birçok bireyin yaşam koşullarının eşit olmamasının okuma kültürü edinimlerinde büyük bir farka yol açtığı söylenebilir. Bu farkı kapatmak için okuma kültürüyle ilgili ulusal düzeyde bir dizi faaliyet yapıldığı görülmektedir. Örnek faaliyetler sırasıyla şu şekildedir: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 2004 yılında düzenlediği "Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı"; 2008 yılında Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciğinin düzenlediği "Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu"; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün 2011'de düzenlediği "Türkiye Okuma Kültürü Haritası"; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Basın Yayın Birliği Derneği ve Uluslararası Öncü Eğitimciler Derneğinin ortaklığında 2018 yılında "Okuma kültürünün geliştirilmesi için projeler gerçekleştirilmesi" amacıyla düzenlenen "Okuma Kültürü Çalıştayı"; Türkiye Yayıncılar Birliği tarafından T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığının

yürüttüğü Sivil Toplum Sektörünün Ortaklıklar ve Ağlar Hibe Programı kapsamında kurulan OKUYAY Platformu'nun 2019'da düzenlediği "Türkiye Okuma Kültürü Araştırması" ve "Okuma Kültürü Haritalama Çalışması"; Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu tarafından hazırlanan ve 2019'da Millî Eğitim Bakanlığına sunulan "Okuma Kültürü Programı". Bu faaliyetlerin Türkiye'de okuma kültürünün farklı yönleriyle ele alınıp incelenmesi, anlaşılması ve tartışılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise okuma kültürüyle ilgili araştırmalarda daha çok öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okuma kültürü düzeylerinin belirlenmesine, tutumlarına ve görüşlerine dayalı çalışmaların (Ayyıldız vd., 2006; Baki ve Gökçe, 2020; Kuşdemir, Bulut ve Uzun, 2020; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018; Saltık, 2018), okuma kültürü edindirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, yararlanılan kaynaklar, kitap incelemeleri ve öneriler (İnce-Samur, 2018; Karadağ, 2013; Sever, 2011), okuma kültürüyle ilgili tarama ve doküman çalışmalarının (İnce-Samur, 2014, 2017; Öztürk, 2020), okuma kültürü ve kütüphane ilişkisine dayalı çalışmaların (İleri, 2017) ön planda olduğu görülmektedir. Çalışmalarda okuma kültürüyle ilgili sorunların ortaya konulmasına ve çözüm önerilerine yer verilmesine çalışılsa da herhangi bir programın sunulduğu araştırmaya ulaşamamıştır. Bu eksiklikten yola çıkılarak bu araştırma, üniversite öğrencilerine yönelik içerisinde kazanımların, etkinliklerin ve uygulamaların yer aldığı kapsamlı bir "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı" geliştirmek ve bu programın öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Özellikle okuma kültürünün temellerinin atıldığı ilkökul dönemi ve onları yetiştiren öğretmenlerin okuma kültürü ve yaklaşımları açısından rol model olmaları göz önüne alınarak bu araştırma için okuma kültürünü içselleştirmeleri büyük önem taşıyan özel eğitim ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir.

Özellikle son on yılda, teknolojinin ve internet olanaklarının gelişmesi, çevrim içi bilgilerin edinilmesini kolaylaştırmış ve dijital okumayı popüler bir okuma ve öğrenme materyali haline getirmiştir. Bu eğilim, dijital okuma için gerekli becerilerin tartışılmaya ve incelenmeye başlanmasına yol açmıştır (Liu ve Ko, 2019). İnsanlar, hem okuma kültürünü içselleştirmeye hem de teknolojiyle birlikte gelen dijital okumaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Dijital okuma; dijital araçlar vasıtasıyla ekran üzerinden yapılan okumadır. Keskin, Baştuğ ve Atmaca (2016) dijital okumayı, bireylerin teknoloji kullanma becerileriyle ekran üzerinden, gerekli yönlendirmelerle aktif bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Geleneksel okumadan ayrıldığı nokta, okumanın dijital bir cihazla ekrandan yapılmasıdır. Genellikle dört amaçla dijital okuma yapılmaktadır: akademik, eğlence, sosyalleşme ve iletişim (Amiama-Espailat ve Mayor-Ruiz, 2017). Özellikle eğitim alanında dijital cihazların kullanımı gün geçtikte bir zorunluluk hâline gelmektedir. Bu durum günümüz öğrencilerinin sadece temel okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının yeterli olmayacağını, dijital becerilere de ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir (Duran ve Ertan-Özen, 2018).

Ayrıca Ajayi, Shorunke ve Aboyade Mrs'e (2014) göre, dijital kaynakların basılı kaynaklarla karşılaştırıldığında araştırma esnekliği sağlanması bakımından özellikle yükseköğrenim kurumlarındaki öğrencilere yardımcı olması, okuma ve araştırma amacıyla herhangi bir zamanda uzaktan erişilebilir olması büyük bir avantaj sağlamaktadır.

Her an her yerde bilgiye ulaşma noktasında dijital okumanın avantajları göz önüne alındığında dijital kaynakların kullanımı, dijital cihazları okuma amaçlı kullanma ve dijital okuma kültürünün yaygınlaşması ile bireylerin dijital okuma becerilerini geliştirmeleri ve dijital okuma kültürü kazanmaları gerekli bir durum hâline gelmiştir. Özellikle geleceğin yetişkinleri olan çocukları yetiştiren sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin okuma kültürü edinimini sağlamış ve dijital okuma becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda hem kendilerini geliştirme noktasında hem de gelecekte öğrencilerine iyi bir rol model olma açısından öğretmen adaylarının okumayla ilgili düşünceleri ve tutumlarında, teknolojiyi kullanma becerileri ve dijital okumaya karşı yaklaşımlarında okuma kültürünün edinimi büyük önem taşımaktadır. Okuma kültürünün oluşumunda, erken çocukluk dönemi kritik bir dönem olsa da her yaşta ve her dönemde okuma kültürünün desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle bu çalışmada ele alınan sorun, farklı iki lisans programından ve her sınıf düzeyinden öğrencilerin okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesidir. Bu bağlamda, "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı"nın geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulanması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı"nın sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının dijital okuma tutumu düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma deseni, nicel araştırma tekniklerinden tek grup ön-test ve son-test kontrol grupsuz deneysel desendir. Bu araştırma deseninde, belirli bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve ölçümler deney öncesi ve sonrası yapılarak grubun ilgili değişkene ilişkin ön-test ve son-test puanları karşılaştırılır (Karasar, 2000). Tek grup yarı deneysel desen, grupla yapılacak uygulamalar, etkinlikler gibi herhangi bir müdahale öncesinde katılımcıların bağımlı değişken yönünden ön-testle ölçülmesini, müdahale sonrasında ise bağımsız değişkenin uygulanarak son-testin yapılmasını içermektedir. Ön-test ve son-test arasındaki çıkabilecek fark uygulamanın etkili olup olmadığını göstermektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Ön-test son-test tek grup basit deneysel desen yaygın olarak kullanılan bir desendir (Robson, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Her bir örnekleme seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Çalışma grubunu, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel eğitim ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans bölümündeki 156 1. sınıf öğrencisinden 60'ı, 244 2. sınıf öğrencisinden 71'i, 156 3. sınıf öğrencisinden 71'i, 252 4. sınıf öğrencisinden 61'i; özel eğitim lisans bölümündeki 106 1. sınıf öğrencisinden 48'i, 172 2. sınıf öğrencisinden 65'i, 148 3. sınıf öğrencisinden 47'si, 304 4. sınıf öğrencisinden 39'u araştırmaya katılmıştır. 462 öğrenciden toplanan verilerle "çalışma grubu"; seçkisiz olmayan uygun örnekleme yoluyla belirlenen 23 gönüllü öğrenci ile de "program grubu" oluşturulmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında pandemi yaşanması sebebiyle araştırma çevrim içi yapıldığından hem çalışma grubunda hem de program grubunda belirtilen sayıda öğrenciye ulaşılabilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu ve Program Grubu

<i>Çalışma Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>1.sınıf</i>	<i>2.sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	<i>4.sınıf</i>	<i>Toplam</i>
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	50	60	60	54	224
	Erkek	10	11	11	7	39
	Toplam	60	71	71	61	263
Özel Eğitim	Kadın	32	36	34	22	124
	Erkek	16	29	13	17	75
	Toplam	48	65	47	39	199
Program Grubu						
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	9	2	3	-	14
	Erkek	1	-	-	-	1
	Toplam	10	2	3	-	15

Özel Eğitim	Kadın	2	3	-	-	5
	Erkek	2	-	-	1	3
	<i>Toplam</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>8</i>

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen “Okuma Kültürü Ölçeği” ve Yurdakal ve Susar-Kırmızı (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği” ile toplanmıştır. Özdamar’a (2016) göre, Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılabilmesi için KMO değerinin en az .50’den daha büyük olması gerekmektedir; KMO değeri 1’e yaklaşması mevcut ölçeğin olguyu ölçmede yüksek yeterlikte bir ölçek olduğunu göstermekte, ayrıca Bartlett Sphericity testinin de anlamlı çıkması için $p < 0,05$ düzey koşulunu taşıması gerekmektedir. Buna göre, Okuma Kültürü Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin değeri .89 ve Bartlett’s Küresellik Testi değeri [$\chi^2=4221,390$; $df=435$, $p<.000$] bulunmuştur. Bu değerlerle ölçeğin faktör analizine uygunluğu tespit edildikten sonra faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde Temel Bileşen Analizi ve Varimax döndürme tekniği kullanılmış ve varyans değerleri ile yığılma grafiği (scree plot) değerlendirilmiştir. 30 madde ve dört faktörden oluşan ölçeğin faktör yük değerleri .458 ile .826 arasında değişmektedir. Belirlenen 4 faktör toplam varyansın %48,402’sini karşılamaktadır. Tavşancıl’ın (2006) %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının sosyal bilimlerde yapılan analizlerde kabul edilebilir bir değer olduğunu belirtmesi faktörlerin toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir. Okuma Kültürü Ölçeği’nin ilk boyutu olan “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” boyutunda 12 madde, ikinci boyutu olan “Temel Okuma Becerisi” boyutunda 10 madde, üçüncü boyutu olan “Görsel Okuma” boyutunda 4 madde ve dördüncü boyutu olan “Kitap Seçimi” boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. “Okuma Kültürü Ölçeği”nin araştırma verilerine göre Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerine göre, Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 12 madde olan “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” faktörü için .65, 10 madde olan “Temel Okuma Becerisi” faktörü için .57, 4 madde olan “Görsel Okuma” faktörü için .49 ve 4 madde olan “Kitap Seçimi” faktörü için .52’dir. “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği”nin faktör yapısının belirlenmesi için hem açıklayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin KMO değeri 0,818; Cronbach’s Alpha değeri 0,956; Spearman-Brown korelasyon değeri 0,92; Guttman Split-Half değeri 0,923; Anova Tukey’s Nonadditivity .000; Hotelling’s T-Squared .000 ve Intraclass Correlation Coefficient değeri .000 bulunmuş olup ölçek iki alt ölçekten oluşmaktadır. İlk alt ölçek ölçeğin varyansının %33,22’ini; ikinci alt ölçek ölçeğin varyansının ise %21,08’ini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olması beklenmektedir (Seçer, 2013). Birinci alt

ölçekte yer alan maddelerin faktör madde yük değerleri 0,81 ile 1-0,535 arasında; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0,791 ile -0,476 arasında değişmektedir. İki faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %54,30'dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası IFI değeri 0,92; NFI 0,89; NNFI 0,92; IFI 0,92; CFI 0,92; REMSEA 0,12 ve X2/sd değeri 2,75 olarak belirlenmiştir. Ölçek 31 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. "Dijital Okuma Tutumu Ölçeği"nin araştırma verilerine göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerine göre, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 11 madde olan "Dijital Okuma Tercihleri" faktörü için .66, 20 madde olan "Dijital Okumanın Özellikleri" faktörü için .72 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 29.01.2021, Sayı: 2021/01). Sonrasında ön-test olarak 462 öğretmen adayına "Okuma Kültürü Ölçeği" ve "Dijital Okuma Tutumu Ölçeği" uygulanmıştır. Gruplardan gönüllük esasına göre her iki bölümden de öğrenci olmak üzere toplam 23 kişi ile 09.04.2021-31-07.2021 tarihleri arasında 10 hafta boyunca her hafta iki ders saati çevrim içi (online) bir araya gelinerek "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı" kapsamında oluşturulan etkinlikler araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı"nın etkinlikleri araştırmacı ve üç uzman tarafından oluşturulmuştur. 10 haftanın sonunda "Okuma Kültürü Ölçeği" ve "Dijital Okuma Tutumu Ölçeği" 23 kişilik gruba son-test olarak tekrar uygulanmış ve nicel veriler toplanmıştır.

Uygulama Süreci

10 haftalık çevrim içi eğitim sürecinde uygulanan etkinlikler sırasıyla aşağıda verilmiştir. Okuma kültürü etkinlikleri belirlenirken alanyazın taranarak okuma kültürüyle ilgili yapılan uygulamalı çalışmalar örnek alınmakla birlikte etkinliklere keskin sınırlar konulmamıştır. Böylece hem süreç öncesinde ön-test sonuçlarına göre hem de süreç içerisinde etkinlikler devam ederken öğretmen adaylarının istekleri, ihtiyaçları, görüş ve düşünceleri doğrultusunda değişiklikler yapılabilmektedir.

Birinci Etkinlik

Leko, Kulkarni, Lin ve Smith (2015), okuma öğretimine ilişkin öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, okumaya ilişkin görüşmelerinin başlangıcında öğretmen adaylarından okumaya yönelik ilk deneyimleriyle ilgili görüşlerini almışlardır. Bu noktadan yola çıkarak "ilk okuma hatıralarının/deneyimlerinin" okumayla ilgili her türlü konunun başlangıcını oluşturabileceği düşüncesinden hareketle ilk etkinlikte okuma kültürüyle bağlantı kurularak bir giriş yapılmış,

öğretmen adaylarının okumayla ilgili hissiyatları harekete geçirilmiş ve okumanın hayatlarındaki yeri sorgulatılmaya çalışılmıştır.

İkinci Etkinlik

Daley'in (2020) "Kitap Okuyan Çocuk Yetiştirmek" isimli kitabında belirttiği gibi yoğun geçen günlerde her an her yerde kitap okuyabilmek ve okumayı günlük yaşamın bir gereği hâline getirmek amacıyla rastlantısal okumalar yapmak düşüncesi çerçevesinde ikinci etkinlik planlanmıştır. Rastlantısal okumalar (Daley, 2020) ve okuma kültürü arasındaki ilişki ele alınarak rastlantısal okumalarla ilgili öğretmen adaylarıyla tartışılmış, okumanın kalitesini artırmak için yapılacaklar (ayırt etme, zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma, beynin geliştirilmesi ve aktif tutulması) hakkında bilgi verilmiştir. Okuma kültürü edinimindeki engellerle (bireysel, toplumsal, aileden kaynaklı, teknolojik) ilgili öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri alınmış, bu durumlardan kaynaklı varsa engeller giderilerek okuma kültürüne pürüzsüz bir geçiş hedeflenmiştir.

Üçüncü Etkinlik

Chisita (2011), Zimbabwe'de okuryazarlığı teşvik etmede halk kütüphanelerinin rolü ve okuma kültürünü sürdürmenin zorluklarını içeren araştırmasında, halk kütüphanelerinin zaman ve mekânı aşan elektronik medyayla karşılaştırılabilecek öykü anlatma oturumlarını hayata ve geçmişin sözlü iletişimlerine geri döndürmek için kullandığını, bunun da okuma kültürünün canlılığını sürdürmede son derece önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Okuma kültürünü canlandırmak adına üçüncü etkinlik "Hikâye anlatma" oturumu etkinliği olarak uygulanmıştır.

Dördüncü Etkinlik

Wolfson (2008), sesli kitapların okuyucuların akıcılığını ve anlama becerisini geliştirmek, kelime dağarcığını genişletmek, önceki bilgileri ilişkilendirmek ve kitaplarla etkileşimde bulunma motivasyonunu artırmak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Sözcük tanıma ve kod çözme kısıtlamalarının ortadan kalkması, sadece yazarın sözlerinin arkasındaki anlama odaklanılmasını ayrıca özel ihtiyaçları olanlar da dâhil olmak üzere birçok öğrenciye diğer öğrencilerle aynı kitapları deneyimleme fırsatını sağlar. "Kulaklarınla Oku!" cümlesinden yola çıkılarak "sesli kitap" etkinliği yapılmış, sesli kitapların okuma kültürüne etkisi paylaşılmıştır.

Beşinci Etkinlik

Yine dördüncü etkinlikteki araştırmaya dayalı olarak sesli kitaplar ve etkileşimli kitap okuma arasındaki farklardan yola çıkılarak ikinci bir sesli kitap etkinliği yapılmıştır. Sesli kitap etkinliğinin ikinci defa yapılmasının bir diğer nedeni de öğretmen adaylarından gelen yoğun istektir. Öğretmen adayları daha önce sesli kitaplar hakkında bilgilerinin çok az olduğunu belirtmişler ve sesli kitaplarla ikinci bir etkinliğin kendilerine daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Altıncı Etkinlik

Burbank, Kauchak ve Bates (2010), öğretmenlerle öğretmen adaylarını mesleki gelişim açısından bir araya getiren kitap kulüpleriyle ilgili çalışmasında her iki öğretmen grubunun mesleki, sosyal, kişisel tecrübelerini paylaşabilecekleri, bu deneyimlerle gelişebilecekleri kitap kulüplerini profesyonel bir geliştirme aracı olarak kullanmalarını sağlamayı amaçlamış ve çalışmanın hem öğretmen adayları hem göreve yeni başlayan öğretmenler hem de kıdemli öğretmenler için mesleki gelişim açısından faydalı olduğu görülmüştür. Bu açıdan öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “İllüstratörlük ve Çocuk Kitapları Üzerine” başlıklı bir söyleşiyle alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan “İllüstratör Rabia Alabay” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır.

Yedinci Etkinlik

Yine *altıncı etkinlikteki* araştırmaya dayalı olarak öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “Dijital Okuma ve Dijital Okuryazarlık Üzerine” başlıklı bir söyleşiyle, alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan Uşak Üniversitesinden “Prof. Dr. Erol Duran” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır.

Sekizinci Etkinlik

Okuma kültürü, bireysel ve toplumsal olarak adım adım geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Bu sürecin temeli de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine bağlıdır. Erken okuryazarlığın desteklenmesinde “çocuk kitaplarının, ninnilerin, tekerlemelerin, sayışmacaların, bilmecelelerin” ayrı bir yeri vardır. Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016), çalışmalarında etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, okuma kültürüyle ilgili bir eğitimde “Erken Okuryazarlık Becerileri” oturumunun yer alması gerekliliği ortaya çıkmış ve bu noktada, birer yetişkin olan öğretmen adaylarına büyük sorumluluklar düştüğünden sekizinci etkinlik olarak oturum gerçekleştirilmiştir.

Dokuzuncu Etkinlik

Okuma kültürünün sadece tek bir bireyle gerçekleşmediği, tüm toplumu ilgilendiren bir süreç ve bu süreçte kişilerin aktarıcı rolünün de olduğu bilinmektedir. Yetişkinlerin çocuklar üzerindeki okuma kültürü edinimi sorumluluğunu gerçekleştirirken kullanılan araçlardan biri de çocuk şarkılarıdır. Bu durumda çocuk şarkıları *altıncı etkinlikteki* araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “Erken Çocuklukta Çocuk Şarkıları ve Okuma Kültürü Üzerine Etkisi” başlıklı bir söyleşiyle alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan Bursa Uludağ Üniversitesinden “Öğr. Gör. Erdem Gedikli” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır.

Onuncu Etkinlik

O'Brien ve Stewart (1990), okuma öğretmenlerine yönelik öğretmenlerin bakış açılarının alındığı araştırmalarında, okumada grup tartışmalarının önemini vurgulamıştır. Daley (2020) de bu tarz tartışma ortamlarında keyfi okumadan zevk alma ve sosyal aktivite olarak kitaplar kullanılarak edebiyat sevgisinin paylaşıldığını, başkalarıyla bağ kurulduğunu, fikirlerin ve edebi mesajların tartışıldığını, hikâye ve karakterlerle bire bir bağ kurulduğunu belirtmiştir. Daley'in (2020) de örneklerini verdiği kitap tartışma grupları gibi grupların okumanın devamlılığını sağlaması nedeniyle ayrıca bir öneme sahip olması ve okuma kültürü üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak "Kitap Tartışma" etkinliği yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi istatistikî işlemler SPSS programında yapılmıştır. Veriler SPSS programına girilerek okuma kültürü ortalama puanlarına göre alt-orta-üst gruplar (Alt düzey: 30-69, Orta düzey: 70-109, Üst düzey: 110-150); dijital okuma tutumu ortalama puanlarına göre alt-orta-üst gruplar (Alt düzey: 69-94, Orta düzey: 95-120, Üst düzey: 121-155) oluşturulmuştur. Analizler öncesinde normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılıma uygunluk testi sonucunda [Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarına göre okuma kültürü ölçeği toplam puan ortalamaları (sig=.002) ile dijital okuma tutum ölçeği toplam puan ortalamalarının (sig=.002) normal dağılım özelliği taşımadığı ($p<.05$) bulunmuştur.] araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, birinci ve üçüncü alt problemler için öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma tutumlarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda bir gruba ait iki ölçümün ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmektedir. Verilerin analizinde ikinci ve dördüncü alt problemler için ise alt-orta-üst gruplar arasında oluşan puan farklılıkları hesaplanarak gruplardaki değişimler belirlenmiştir. Düzeyler ve alt-orta-üst gruplar şekiller hâlinde gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgu ve yorumlar, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?" sorusunun cevabı için toplanan veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

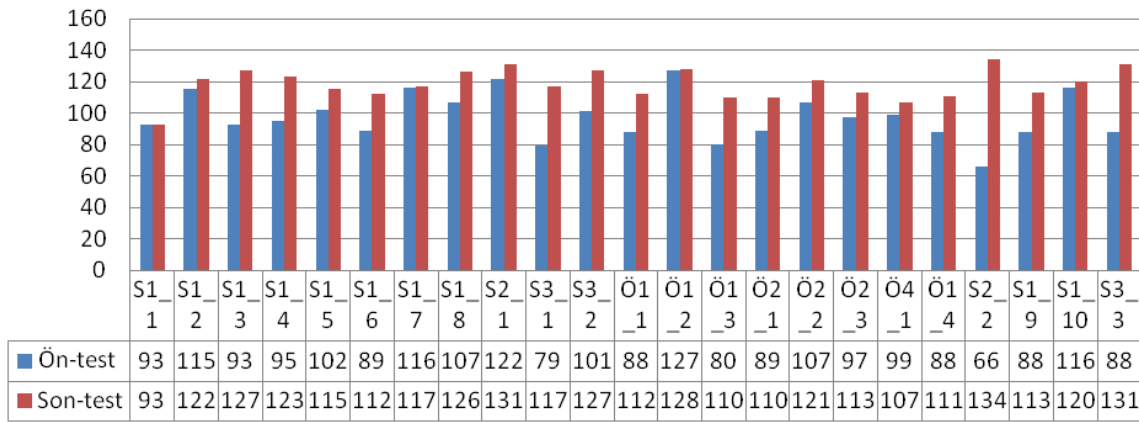
Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0		
Pozitif Sıralar	22	11,5	253	-4,107	0,00
Fark olmayan	1				

*Pozitif sıralara dayalı

Tablo 2 incelendiğinde Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan 15 sınıf öğretmeni adayı ile sekiz özel eğitim öğretmeni adayının eğitim öncesi ve sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, programa katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$z=-4,1$, $p<0,05$]. Bu sonuç, verilen eğitimin öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okuma kültürü puan ortalamaları ve düzeyleri

Dipnot: Okuma kültürü puan ortalamaları tablosunda yer alan düzeylerin puan aralıkları şu şekildedir: “Alt düzey: 30-69, Orta düzey: 70-109, Üst düzey: 110-150” puanları arasındadır. (S1_1= Sınıf öğretmenliği bölümü 1.sınıf_1.öğrenci; Ö2_3= Özel eğitim bölümü 2.sınıf_3.öğrenci)

Şekil 1’e bakıldığında 23 öğretmen adayından 22’sinin okuma kültürü son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca eğitim sonrası 23 öğretmen adayından 16’sının okuma kültürü düzeyinin bir üst gruba geçtiği görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının 15’inin okuma kültürü düzeylerinin orta düzeyden üst düzeye, bir öğretmen adayının ise alt düzeyden üst düzeye geçtiği belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Tutumu Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

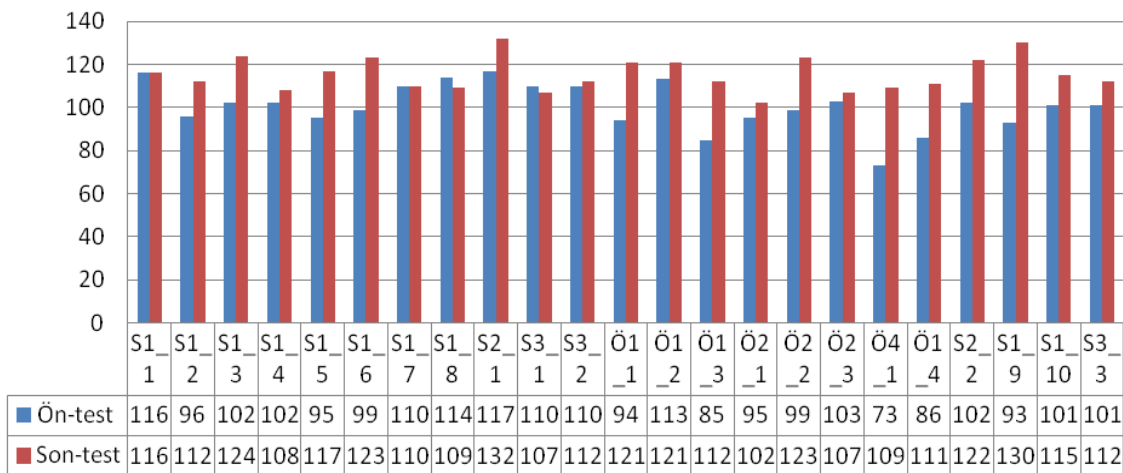
Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	3	6		
Pozitif Sıralar	19	11,84	225	-3,807	0,00
Fark olmayan	2				

* Pozitif sıralara dayalı

Tablo 3 incelendiğinde Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan 15 sınıf öğretmeni adayı ile sekiz özel eğitim öğretmeni adayının eğitim öncesi ve sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, programa katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$z=-3,8$, $p<0,05$]. Bu sonuç, verilen eğitimin öğretmen adaylarının dijital okuma tutum düzeylerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının dijital okuma tutumu düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Dijital okuma tutumu puan ortalamaları ve düzeyleri

Dipnot: Dijital okuma tutumu puan ortalamaları tablosunda yer alan düzeylerin puan aralıkları şu şekildedir: “Alt düzey: 69-94, Orta düzey: 95-120, Üst düzey: 121-155” puanları arasındadır. (S1_1= Sınıf öğretmenliği bölümü 1.sınıf_1.öğrenci; Ö1_1= Özel eğitim bölümü 1.sınıf_1.öğrenci)

Şekil 2'ye bakıldığında 23 öğretmen adayından 19'unun dijital okuma tutumu son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca eğitim sonrası 23 öğretmen adayından 11'inin dijital okuma tutum düzeyinin bir üst gruba geçtiği görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının altısının dijital okuma tutum düzeylerinin orta düzeyden üst düzeye, üç öğretmen adayının alt düzeyden orta düzeye ve iki öğretmen adayının ise alt düzeyden üst düzeye geçtiği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

“Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü öğretmen adayları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, hem okuma kültürü hem de dijital okuma ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, uygulanan programın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliğinin özellikle öğretmen adaylarında bir kültüre dönüşmesinin son derece önemli olduğunu belirten Altunkaya ve Doğar (2018), öğretmen adaylarının okuma kültürünü çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacılar, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi yönlerinden puan ortalamalarını yüksek düzeyde olduğunu belirlerken, görsel okuma açısından ise orta düzey olarak bulmuşlardır. Bireyin okuma eylemini hayatı boyunca kalıcı ve düzenli olarak devam ettirmesini sürdürülebilir okuma alışkanlığı olarak ifade eden Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), gelişmiş ülkelere göre okuma kültürünün düşük olduğu ülkemizde bu durumun üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalıştıkları çalışmalarında öğrencilerin yükseköğrenim süresince okuma becerilerinin gelişmeye devam ettiği ancak okuma alışkanlığını yeterli düzeyde edinemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Baki ve Gökçe'nin (2020) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının okuma kültürü tutum düzeyleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Diğer taraftan Kuşdemir vd. (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerini düşük olarak bulmuşlar ve ayrıca öğretmen adaylarının sadece dörtte birinin her gün kitap okumaya zaman ayırdığını ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmaların birçoğunda okuma kültürünün düşük ya da orta düzeyde çıkmasının en önemli nedenlerinden biri olarak okumaya çoğunlukla zorunlulukların (mesleki ya da okul kaynaklı) eşlik etmesinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ailenin okuryazar olmaması ya da okumaya destek ver(e)memesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, okumanın bir alışkanlık, bir ihtiyaç ya da sadece bireysel bir mesele olarak algılanması, aynı zamanda okumanın toplumsal bağlamdaki gerekliliği ve yeterliliğinin göz ardı edilmesi de diğer nedenler arasında yer almaktadır. Okuma kültürü oluşturmak için okuma sürecinin hayat boyu sürdürülebilir evrensel bir hâle gelmesinin yanı sıra okumanın kişinin özel alanından ayrılarak daha genele toplumsal bir duruma evrilmesi okumanın kültürel boyutunun

devamlılığının sağlanarak onun tüm bireyleri etkileyen bir oluşum hâline getirilmesini gerektirmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının okuma kültürü üst-orta-alt düzeyleri (Alt düzey: 30-69, Orta düzey: 70-109, Üst düzey: 110-150) açısından 23 öğretmen adayından 16'sının bir üst gruba (alt-üst, orta-üst) geçmiş olması ve dijital okuma tutumu üst-orta-alt düzeyleri (Alt düzey: 69-94, Orta düzey: 95-120, Üst düzey: 121-155) açısından 23 öğretmen adayından 11'inin bir üst gruba (alt-üst, alt-orta, orta-üst) geçmiş olması hem okuma kültüründe hem de dijital okumada öğrencilerin desteklendiklerinde okuma kültürünün kalıcılığı ve okumanın sürdürülebilirliği açısından geliştiklerini göstermektedir. Ayrıca 23 öğretmen adayından 22'sinin okuma kültürü son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarına göre artış göstermesi ve 23 öğretmen adayından 19'unun dijital okuma tutumu son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarına göre artış göstermesi de uygulanan eğitimin niteliğini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alanyazında okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunun önerileri arasında "öğretmenlere seminerler verilmesi, okullarda okumanın öneminin anlatılması, okuma panoları oluşturulması" gibi yüzeysel önerilerde bulunduğu görülmektedir (Aytaş, 2005; Bircan ve Tekin, 1989; Demirel, 2003; Dökmen, 2019; Kuşdemir vd., 2020; Ungan, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011). Ancak daha çok uygulamaya dayalı, bireylerin sürece aktif katılımının sağlandığı ve düşüncelerinin önemsendiği, haftalık aylık olarak sürekliliğinin devam ettirildiği, sadece öğrenimle sınırlı kalmayan, özellikle kitap kulüpleri ve kitap tartışma grupları gibi herkesin söz hakkının olabileceği bilgi paylaşım ortamlarının oluşturulduğu etkinlikler, bireylerin okuma kültürü edinebilmesi ve bunu hayatlarına entegre edebilmeleri açısından daha etkili olabilecek örneklerden birkaçıdır. Öztürk (2020), okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresi oluşturmalarında İngiltere'den örnek uygulamalara yer verdiği çalışmasında, öğrencilerin yaş aralığına göre renklerle derecelendirilmiş kitap dizgisi kullandıklarını, mutlaka her sınıfın güncel kitaplarının bulunduğu bir sınıf kitaplığı ve okuma köşesi oluşturduğunu, haftalık olarak "Her şeyi bırak ve oku!" zamanları ayarlandığını ve öğrencilerin bu zamanlar için kitaplarını hep yanında taşıdıklarını, okuma sonrası gruplar hâlinde kitapların tartışıldığı ve yorumlandığını, öğrencilerin seçtikleri büyük edebi eserlerin tanıtımını yaptıklarını, okuma günlükleri tuttuklarını, her haftanın son günü tüm okulun katılımı ile okuma becerisine yönelik sertifika ve ödüller verildiğini, kitap kulüpleri (kitap tartışmaları, yeni kitap ve yazar keşifleri, vs) kurulduğunu, kitabevi ve kütüphane gezileri düzenlendiğini belirtmiştir. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere bir çocuğun küçük yaşlardan itibaren okuma kültürü edinebilmesi ve okumayı bir zorunluluk olarak değil isteyerek zevkle yapabilmesi için gerekli olabilecek tüm şartların ve alt yapının sağlanmasına yönelik çabalar hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin bu şekilde kendilerini rahat hissedebildikleri, baskı altında olmadıkları ortamlarda etkinliklerin yapılması okuma kültürünü geliştirecektir.

Ngamwittayaphong (2011), çalışmasında doğru ve sürdürülebilir sürekli okuma için her nerede olursa olsun özgür, rahat ve samimi bir ortamın olmasının ve aynı zamanda okumaya teşvik etmenin bireylerin rahat, endişe duymadan kitap okumalarını sağladığını belirtmiştir. İlgili çalışma ayrıca mobil kütüphanede okuma uygulamalarının teşvik edilerek sosyal ilişkilerin geliştirilmesine önem veren projelerin okuma alışkanlığının sürekli ve aşamalı gelişimine açıkça yardımcı olduğunu da ortaya koymuştur. Okumayı teşvik etmede özellikle “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” gibi eğitim programları bireylerde okumanın devamlılığı için son derece gereklidir. Daley’in (2020) belirttiği gibi her an her yerde yapılan rastlantısal okumalarla okuma kültürü yaşamın bir parçası hâline getirilerek devamlılığı sağlanmalıdır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarıyla uygulaması yapılan 10 etkinlikle birlikte hem okuma kültürü hem de dijital okumanın belirtilen şekildeki uygulamalarla sürekliliğinin sağlanabildiğini göstermektedir. Bixler, Smith ve Henderson’ın (2013) çocuk edebiyatı/ilkokul öğretmeni adaylarıyla kitap söyleşileri ve kitap tartışmaları yaptıkları araştırmaları okuma kültürünün desteklendiği uygulamalı çalışmalara örnek gösterilebilir. Bixler vd. (2013), iki yıl boyunca süren ve öğretmen adaylarıyla başladıkları çalışmalarında, kitap söyleşileri yapmışlar ve kitap grupları oluşturularak seçtikleri kitapları tartışmışlardır. Sonrasında mezun olan öğretmen adayları yapılan görüşmelerde “kitap söyleşileri” deneyimleriyle ortaya konulan okuma kültürünün, okuyucu olmanın ne anlama geldiğine dair bakışlarını değiştirdiğini ve geleceğin öğretmenleri olarak onların rolleri üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını belirtmişlerdir.

Teknolojideki hızlı değişimler her alanda olduğu gibi eğitimi de yönlendirmekte ve etkilemektedir. Teknolojinin gelişmesi okuma alışkanlıklarını değiştirmiş, geleneksel okumadan farklı olarak internette gezinmeye ve bilgi aramaya daha fazla zaman harcanmaya başlanmıştır. Bu noktada temel sorun, bireylerin okumaya daha az zaman ayırması değil, farklı okumalarıdır (Dai Luong, 2021). Amiama-Espailat ve Mayor-Ruiz (2017), bilgi kaynaklarıyla sürekli temas hâlinde olan ve dijital bir platform kullanarak okuyan ancak okuma yetkinliği yetersiz olan gençlerin 21. yüzyılın yeni okuma yazma bilmeyenleri olarak kabul edildiklerini belirtmişlerdir. Bu bireyler bilişsel potansiyellerini geliştiremedikleri için ülkenin ekonomik ve sosyal büyümesini de olumsuz yönde etkilemektedirler. Bu nedenle iş ve eğitim hayatındaki zorunluluklardan kaynaklı planlı, nitelikli (Odabaş, 2017) ve sürdürülebilir okumaya etki eden durumların dışında sosyal medya, dijital müzik ve video platformları gibi dijitalleşmenin okumayı geri plana attığı olumsuz faktörlerin kullanımını bireyin lehine çevirecek ve dijital okuma becerilerini geliştirecek eğitimlerin verilmesi günümüzde her yaştaki birey için elzemdir. Bu durum yukarıda belirtilen, bireyin okuryazar olmasının ve okuma kültürü ediniminin bir ön koşul olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığını, toplum olarak okuma kültürünün sürdürülmesi ve devamlılığının sağlanması gerektiğini de desteklemektedir.

Günümüz toplumları genel olarak dijital içerikten daha fazla yararlanma eğilimindedirler (Odabaş, 2017). Bu da dijital okumayı zorunlu kılan hususlardan biri olmaktadır. Dizüstü bilgisayarlardan tabletlere, e-kitap okuyucularından telefonlara kadar farklı birçok türde teknoloji aracı ile dijital kitaplara, dijital haberlere, dijital yazılara, metinlere, görsellere ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Bu açıdan dijital okumanın aynı zamanda okumayı okul dışına çıkardığı, hemen her koşulda ve ortamda kitap okumayı mümkün kıldığı da söylenebilir. Boz'un (2018) öğrencilerin dijital okuma kültürleri ile ilgili yaptığı çalışmada, öğrenciler daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, istedikleri bilgilere daha çabuk ulaştıkları ve kitaplarda bulamadıkları bilgileri dijital ortamlarda bulabildikleri için dijital okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bulut ve Karasakaloğlu (2019), öğrencilere yeni okuryazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir rolü olan öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ve okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Şahenk-Erkan ve Balaban-Dağal'ın (2018) öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmen adayları, dijital ortamda okuma-yazma ve sunum yapmanın zaman açısından daha verimli olduğunu ve kolaylaştırıcılığını belirtmişlerdir. Keskin vd. (2016) çalışmalarında, akademik ve serbest amaçlı dijital okuma tutumu, teknolojiye yönelik tutum, cinsiyet, sosyal medya hesabına ve mobil cihaza sahip olma değişkenlerinin öğrencileri akademik amaca yönelik dijital ortamda az ya da çok okuyanlar olarak sınıflamadaki yordama düzeylerini araştırmak için oluşturdukları regresyon modelinde, akademik dijital okuma tutumu ve teknolojiye yönelik eğilim değişkenlerinin, 13-15 yaş gurubu öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma grup üyeliğinin kestirilmesinde anlamlı yordayıcı değişkenler olduğunu belirlemişlerdir. Wake ve Whittingham (2013), öğretmen adaylarının okuma yazma uygulamalarını desteklemek için kullanılacak teknoloji algılarını incelemek amacıyla tasarladıkları çalışmalarında wiki, podcast, dijital hikâye anlatımı, Prezi, Glogster, Voicethread gibi uygulamaların öğretmen adaylarının mevcut teknolojilere ilişkin bilgisini artırdığını ve bazı teknolojilerin öğrencilerin okuryazarlık gelişimini desteklemede daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Wake ve Whittingham'a (2013) göre, teknoloji geliştikçe ve yeni uygulamalar ortaya çıktıkça öğretmenlerin bilgi ve iletişim amaçlı bu teknolojilerden haberdar olmaları, her yeni teknoloji için gerekli olan yeni okuryazarlıkları tanımlayabilmeleri ve sınıfta teknoloji entegrasyonunu destekleme konusunda yetkin olmaları gerekecektir. Bu durum öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin sadece kendileri için değil, gelecekteki öğrencilerine destek olabilmeleri için de ne derece önem taşıdığını gözler önüne sermektedir.

Zorunluluklar dışında yapılan okumalarda, dijital ortamın sunduğu nitelikli-niteliksiz her türlü içerik bireyin karşısına çıkmaktadır (Odabaş, 2017). Bu nedenle bireylerin dijital okumanın

gereklerini karşılayacak yeni becerilere sahip olması gerekmektedir (Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2021). Bu da bireyin kendini geliştirebileceği, verim alabileceği ve nitelikli içerikleri seçebileceği etkili bir eğitim süreciyle mümkündür. Aksi durumda bireylerin hem dijital ortamlarda hem dijital olmayan ortamlarda bilgi kirliliğine maruz kalmaları kaçınılmaz olacaktır. Bu noktada özellikle öğretmen adaylarına verilecek eğitimler, hem geleceğin yetişkinleri olarak kendi hayatları açısından hem de yetiştirecekleri öğrencilere rehberlik edebilmeleri açısından önemlidir. “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada verilen eğitimin “öğretmen eğitimi” yönünden yapılacak çalışmalara örnek olması beklenmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel gelişimleri ile okuma arasındaki ilişkilerini, temel okuma becerilerini, görsel okuma becerilerini, kitap seçimlerini; dijital okuma becerilerini ve dijital okuma tercihlerini büyük ölçüde etkilemesi amaçlanan etkinliklerin uygulandığı eğitimin öğretmen adaylarının okuma kültürünü geliştirip desteklediği ve dijital okuma tutumlarını artırdığı görülmüştür. Eğitimin öğretmen adayları gibi yetişkin olan bir gruba uygulanmasına yönelik olarak okuma kültürünün özellikle küçük yaşlarda erken çocukluk döneminde başlaması gerektiğinin de vurgulandığı göz önünde bulundurulduğunda bu tarz bir eğitimin etkinliklerinin geliştirilip küçük yaşlara uyarlanarak çocuklarda okuma kültürünü geliştirebilecek çalışmaların yapılması ve bunun ülke çapında bir proje hâline getirilerek okul-öğretmen-aile katılımının da sağlanarak okuma kültürünün toplumsal altyapıda temellerinin atılması önem arz etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak şu şekilde önerilerde bulunulabilir:

- “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerini daha da iyileştirmek adına ders programlarına eklemeler yapılmalıdır. Uygulanan etkinlikler geliştirilerek bu veya benzer eğitimler öğretmen adaylarına verilmelidir. Bu adayların mezun olduklarında birer öğretmen olarak okuma kültürlerini geliştirme konusunda ve dijital okuma becerileri kazanmış olmalarında öğrencilerine rehber ve rol model olmaları gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarına eğitimler verilmeli, hem kendileri için hem öğrencileri için her açıdan hazır olmalıdırlar.
- Teknoloji çağının bir gereği olarak bireylere dijital cihazların temel kullanımlarının eğitimi verilmeli, dijital okumayı teşvik edici faaliyetler düzenlenmeli ve dijital okuma becerileri kazandırılmalıdır. Geleceğin ilerleyen teknolojilerinin kullanımından geri kalınmaması için her türlü dijital cihaz üzerinden okuma yapabilme becerilerine erişilmiş olunmalıdır.
- Son olarak dijital okuma becerilerini edinmek ve doğru kullanmayı geliştirmek için dijital cihazlara sahip olunması da şart olan bir durumdur. Yapılan çalışmalarda, bilgisayara sahip

olan bireylerin “dijital okuma” boyutunda daha önde oldukları ortaya konulmuştur. Bu açıdan bireylere sadece dijital okuma becerileri yönünden değil, dijital okuma yapabilecekleri dijital araçları edinmelerinde de destek olunmalıdır.

Kaynaklar

- Ajayi, S. A., Shorunke, O. A. & Aboyade Mrs, A. (2014). The influence of electronic resources use on students reading culture in Nigerian universities: A case study of Adeleke university Ede, Osun state. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1182. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1182> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*(233), 26-28. <http://www.tekisik.org/cagdas-egitim-dergisi> sayfasından erişilmiştir.
- Altunkaya, H. & Doğar, B. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi 2018 Kongresi'nde (Erte Congress) Bildiri Kitabı* içinde (s. 315-328), Aydın, Kuşadası. https://www.researchgate.net/publication/332107699_Ogretmen_Adaylarinin_Kitap_Okuma_Kulturu_Book_Reading_Culture_of_the_Teacher_Candidates sayfasından erişilmiştir.
- Amiama-Espailat, C. & Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital reading and reading competence—the influence in the Z generation from the dominican republic. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 25(2), 105-113. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR-XIII*(13), 155-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156764> sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256384> sayfasından erişilmiştir.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169). <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36938/422342> sayfasından erişilmiştir.
- Baki, Y. & Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 353-375. <https://doi.org/10.31464/jlere.676829>
- Berrett, D. (2013). Students may be reading plenty, but not for class. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/students-may-be-reading-plenty-but-not-for-class/> sayfasından erişilmiştir.

- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000883
- Bixler, J., Smith, S. & Henderson, S. (2013). Inviting teacher candidates into book talks: Supporting a culture of lifelong reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(3), 1-3. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/3/
- Boz, M. S. (2018). Öğrencilerin dijital okuma kültürü. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Ankara. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102914_serpil.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, B. & Karasakaloğlu, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları-2019*, 135-146. http://www.eyuder.org/Download/Icerik_Dokumanlari/EgitimArastirmalari2019T.pdf#page=136 sayfasından erişilmiştir.
- Burbank, M. D., Kauchak, D. & Bates, A. J. (2010). Book clubs as professional development opportunities for preservice teacher candidates and practicing teachers: An exploratory study. *The New Educator*, 6(1), 56-73. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2010.10399588>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chisita, C. T. (2011). Role of libraries in promoting the dissemination and documentation of indigenous agricultural information: Case study of Zimbabwe. *IFLA WLIC, San Juan, Puerto Rico*, 10-11. <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/78-chisita-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Allyn & Bacon Boston, MA.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR*, 11, 231-244. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156741> sayfasından erişilmiştir.
- Cruz, P. C. (2003). The library and the promotion of reading. *CNDLAO Newsletter*, 48. <http://www.ndl.go.jp/en/cdnlaol/newsletter/048/484.html> sayfasından erişilmiştir.
- Dai Luong, T. (2021). Developing a reading culture in the digital environment. *International Education and Research Journal*, 7(3), 23-24. <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/2245> sayfasından erişilmiştir.
- Daley, M. (2020). *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek, bir çocuğun okuma sevgisini nasıl beslersiniz?* İstanbul: Orenda Kitap.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000786
- Duran, E. & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125> sayfasından erişilmiştir.
- Durant, D. M. & Horava, T. (2015). The future of reading and academic libraries. *Portal: Libraries and the Academy*, 15(1), 5-27. <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0013>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Gambrell, L. B. (2005). Reading literature, reading text, reading the internet: The times they are a'changing. *The Reading Teacher*, 58(6), 588-591. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.8>
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu, okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. <https://doi.org/10.24146/tkd.2017.14>
- İnce-Samur, A. (2014). Türkiye'deki ve dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8801/110009> sayfasından erişilmiştir.
- İnce-Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "ilkokul dönemi (6-10 yaş)". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 209-230. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001393
- İnce-Samur, A. Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/41746/453900> sayfasından erişilmiştir.
- Kamalova, L. A. & Koletvinova, N. Y. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 473-484. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094659.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5456/73976> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>

- Kuşdemir, Y., Bulut, P. & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1265936> sayfasından erişilmiştir.
- Lancaster, H. S., Li, J. & Gray, S. (2021). Selective visual attention skills differentially predict decoding and reading comprehension performance across reading ability profiles. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 715-734. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12368>
- Leko, M. M., Kulkarni, S., Lin, M. C. & Smith, S. A. (2015). Delving deeper into the construct of preservice teacher beliefs about reading instruction for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 186-206. <https://doi.org/10.1177/0888406414557677>
- Liu, I. & Ko, H. W. (2019). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. *Reading and Writing*, 32(4), 1037-1059. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9892-z> sayfasından erişilmiştir.
- Magara, E. & Batambuze, C. (2005). Towards a reading culture for Uganda. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 15(1), 35-42. <https://www.ajol.info/index.php/ajlais/article/view/26159> sayfasından erişilmiştir.
- Mokatsi, R. (2005). *Sharing resources: How library networks can help reach education*. East African Book Development Association. A research paper looking at libraries in the developing world. London, UK: Commission by Book Aid International.
- Ngamwittayaphong, A. (2011). Factors affecting the promotion of a reading culture in Thailand. *In Thailand Conference on Reading içinde* (s. 24-25), Thailand. <https://www.tkpark.or.th/stocks/extra/00052d.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- O'brien, D. G. & Stewart, R. A. (1990). Preservice teachers' perspectives on why every teacher is not a teacher of reading: A qualitative analysis. *Journal of Reading Behavior*, 22(2), 101-129. <https://doi.org/10.1080/10862969009547699>
- Odabaş, H. (2017). Kitap okumadan dijital okumaya: Okuma kültüründe ve davranışında gözlemlenen değişimler. H. Odabaş (Ed.). *Bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkileri içinde* (s. 277-292). İstanbul: Hiperyayın. <http://eprints.rclis.org/39313/> sayfasından erişilmiştir.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*,

- 58(1), 139-171. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dtcfdergisi/issue/66800/1044561> sayfasından erişilmiştir.
- Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu/OKUYAY Platformu. (2020). *Okuma kültürü kitapçığı*. İstanbul: OKUYAY Platformu/Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği. http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/12/Okuma_Kulturu_web_Resimli.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19552/208321> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2112-2124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/56970/787822> sayfasından erişilmiştir.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. <https://doi.org/10.16916/aded.372844>
- Sanders-ten Holte, M. (1998). *Creating an optimum reading culture in the low countries: The role of stichting lezen*. 64th IFLA General Conference'da sunulmuş bildiri, August, Amsterdam. <http://archive.ifla.org/IV/ifla64/098-80e.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Katalogu. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Şahenk-Erkan, S. S. & Balaban-Dağal, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 131-144. <https://doi.org/10.21733/ibad.373767>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African contexts. *International Review of Education*, 65(3), 427-442. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09780-7> sayfasından erişilmiştir.

- Türkel, A., Özdemir, E. E. & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465-490. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11620>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228. <https://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12438/857> sayfasından erişilmiştir.
- Wake, D. & Whittingham, J. (2013). Teacher candidates' perceptions of technology supported literacy practices. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(3), 175-206.
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105-114. https://www.jstor.org/stable/41406113#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76969> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdakal, İ. H. & Susar-Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 137-159. <https://doi.org/10.53444/deubefd.788603>

Extended Summary

It is possible to define the reading culture as the ability of an individual to perceive everything that s/he knows or does not know from a good reader's point of view, his/her efforts to become a universally literate person, and the reading level reached by transforming reading into a habit and a critical reading skill. Culture of reading, in its simplest form, was the transformation of the skills acquired by the individuals regarding the act of reading into a lifestyle in society. Just as each individual is different from one another, the ways of performing the act of reading and transforming it into a lifestyle are also different. The digital technologies continue to offer people the reading experiences by differentiating them. Especially in the last decade, the development of technology and internet facilities have facilitated the acquisition of online information and made the digital reading a popular reading and learning material.

People have been trying to both internalize the reading culture and adapt to digital reading that comes along with technology. Even though early childhood is a critical period in the formation of reading culture, it is crucially important to support and develop the reading culture at all ages and in all periods of an individual's life. Therefore, the problem addressed in this study was to identify and develop the reading culture and digital reading levels of students from two different undergraduate

programs and from each grade level. In this context, the development of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" and its application to the teacher candidates constitute the main problem of the study.

The research design used was the single group pretest-posttest experimental design without a control group, one of the quantitative research techniques. The study group of the study was selected through simple random sampling. The study group consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th year teacher candidates studying at the special education and primary school education undergraduate programs at the Bursa Uludağ University in the 2020-2021 academic year. Initially, the "Reading Culture Scale" and "Digital Reading Attitude Scale" were applied to a total of 460 teacher candidates as a pretest. The activities generated within the scope of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" were applied to the participating students by the researcher by conducting online courses for two lesson hours every week for 10 weeks with a total of 23 students from both departments on a voluntary basis from the groups. The activities of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" were created by the researcher and three experts. At the end of 10 weeks of the implementation process, the "Reading Culture Scale" and the "Digital Reading Attitude Scale" were applied once again to the 23-person group as a posttest.

The data obtained in the study were fed into the SPSS program and different groups were composed based on the mean scores of reading culture, as lower-intermediate-advanced groups (Lower level: 30-69, Intermediate level: 70-109, Advanced level: 110-150) and based on the mean scores of digital reading attitude as lower- intermediate-advanced groups (Lower level: 69-94, Intermediate level: 95-120, Advanced level: 121-155). Accordingly, for the first and third sub-problems, the Wilcoxon signed-rank test was utilized to identify whether there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the pre-test and posttest scores of the pre-service teachers' reading culture and digital reading attitudes [According to the Kolmogrov-Smirnov test, sig=.002 ($p<.05$)]. For the second and fourth sub-problems, the differences in scores among the lower-middle-upper groups were calculated and the changes in the groups were determined. Levels and lower-intermediate-advanced groups were illustrated in graphs.

In the presents study, which aimed to identify the effect of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" on the pre-service teachers of primary school education and special education, it was found that there was a statistically significant difference between the pretest-posttest mean scores of both reading culture and digital reading. These results showed that the applied curriculum had a positive effect on pre-service teachers' reading culture and digital reading awareness levels. In many of the studies in the literature, it is thought that one of the most important reasons for the low or intermediate level of reading culture was that it was mostly accompanied by obligations

(occupational or school-based). Furthermore, illiteracy status of the family or lack of support for reading and its socio-economic level, perception of reading as a habit, a need or just an individual issue, and ignoring the necessity and adequacy of reading in the social context were among the other reasons. In order to create a reading culture, in addition to the reading process becoming a general habit that can be sustained throughout one's life, and the evolution of reading into a more general social situation by separating it from the private sphere of the individual requires the continuity of the cultural dimension of reading and making it a formation that affects all individuals.

In this study, the fact that in terms of pre-service teachers' reading culture upper-middle-low levels (Lower level: 30-69, Intermediate level: 70-109, upper level: 110-150), 16 of 23 pre-service teachers were assigned to a higher group (lower-upper, intermediate-upper level) and that in terms of digital reading attitude (Lower level: 69-94, Intermediate level: 95-120, Upper level: 121-155), 11 out of 23 pre-service teachers were assigned to a higher group (lower-upper, lower-intermediate and intermediate-upper levels) demonstrated that when students were supported in both reading culture and digital reading, they improved themselves in terms of permanence of reading culture and sustainability of reading. Furthermore, the increase in the reading culture post-test mean scores of 22 of 23 pre-service teachers in comparison to the pre-test mean scores, and the increase in the digital reading attitude posttest mean scores of 19 out of 23 pre-test points in comparison to the pre-test mean scores also revealed the quality and necessity of the education implemented. It was clearly seen that among the suggestions of many of the studies on reading and reading habits in the relevant literature, superficial suggestions such as "giving seminars to teachers, explaining the importance of reading in schools, creating reading boards" were offered. Nevertheless, the activities that are more practice-based, in which individuals' active participation in the process and their thoughts are valued, are maintained on a weekly and monthly basis, and information sharing environments are created that are not limited to learning, especially book clubs and book discussion groups, where everyone has the right to have a say, enabling the individuals to acquire a reading culture are some of the examples that can be more effective in terms of integrating it into their lives.

The individual, in this day and age, have easy access to digital books, digital news, digital articles, texts and images with many different kinds of technology tools from laptops to tablets, e-book readers to phones. This is one of the elements that make digital reading compulsory. Digital reading also makes it possible to read books in almost any condition and environment, as it takes reading out of school environment. In all readings performed except those that are done out of necessity, all kinds of qualified and unqualified content offered by the digital environment encounter the individuals. Therefore, the individuals need to possess new skills in order to meet the requirements of digital reading. This is, thus, possible with an effective education process where the individual can improve

him/herself, get efficiency and choose quality content. Otherwise, it will be inevitable for individuals to be exposed to information pollution both in digital and non-digital environments. At this point, especially the trainings to be offered to pre-service teachers are crucial both in terms of their own lives as adults of the future and in terms of guiding the students they will train. In this study, which attempted to identify the effect of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" on pre-service teachers' reading culture and digital reading awareness levels, the education offered was expected to be an example for the studies to be carried out in terms of "teacher training".

In conclusion, it was revealed that the training, in which the activities that were intended to comprehensively impact the relationship between the individual development and reading, basic reading skills, visual reading skills, book choices, digital reading skills and digital reading preferences of the pre-service teachers participating in the study, improved and supported the reading culture of the pre-service teachers and enhanced their digital reading attitudes. Considering the fact that it was emphasized that the reading culture should start especially in early childhood in order to apply the education to an adult group such as pre-service teachers, the activities of this kind of education should be developed and adapted to young age groups, and studies should be carried out to develop the reading culture in children, and this should be made into a nationwide project in which it is important to lay the foundations of reading culture in the social infrastructure by ensuring school-teacher-family participation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Birinci yazar, YÖK 100/2000 ve TÜBİTAK 2211-A yurtiçi doktora burs programları ile desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 29.01.2021 tarih ve 2021/01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okullarda Lider Üye Etkileşimi: Öğretmenlerin Mesleki Haz ve İş Doyumlarında Destek Algısının Rolü*

Leader Member Exchange in Schools: The Role of Support Perception in Teacher Job Satisfaction and Zest for Work

Onur Erdoğan

Yazar Bilgileri

Onur Erdoğan 
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
onorerdogan@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki haz ve iş doyumları ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişkide örgüt desteği, yönetici desteği ve çalışma arkadaşları desteğinin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamış ilişki desende bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Verilerin analizinde ikili ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, doğrudan ve dolaylı yordayıcılıkların belirlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlar tüm değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin varlığını göstermiştir. Path analizi sonuçları lider üye etkileşiminin örgüt desteği, yönetici desteği, çalışma arkadaşları desteği ve içsel-dışsal iş doyumunu pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığını gösterirken mesleki haz üzerindeki yordayıcılık anlamsız olmuştur. Bununla birlikte çalışma arkadaşları desteği içsel-dışsal iş doyumunu ile mesleki hazzı pozitif yönlü ve anlamlı yordarken örgüt desteği ve yönetici desteğinin yordayıcılığı anlamsız gerçekleşmiştir. Lider üye etkileşimi içsel iş doyumunu ile mesleki hazzı çalışma arkadaşları desteği üzerinden dolaylı olarak pozitif yönlü yordamıştır. Araştırma sonuçları toplumsal kültür, eğitim politikası ve alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Lider üye etkileşimi
Yönetici desteği
Örgüt desteği
Çalışma arkadaşları desteği
İş doyumunu
Mesleki haz

Keywords

Leader-member exchange
Administrator support
Organizational support
Coworker support
Job satisfaction
Zest for work

ABSTRACT

This correlational design research study aims to determine the mediating role of organizational, administrator, and coworker support in the relationship of teachers' job satisfaction and zest for work with leader-member exchange (LMX). The study sample consisted of teachers working in public secondary schools in Ankara. In the analysis of the data, Pearson product-moment correlation coefficient was used to determine pairwise relationships and structural equation modeling was used to determine the direct and indirect predictors. The results showed a positive and significant relationship among all variables. Path analysis results showed that LMX positively and significantly predicted organizational support, supervisor support, colleague support, and intrinsic-extrinsic job satisfaction. In contrast, the prediction of zest for work was insignificant. However, while coworker support positively and significantly predicted intrinsic-extrinsic job satisfaction and zest for work, the predictive power of organizational support and administrative support was insignificant. LMX predicted intrinsic job satisfaction and zest for work indirectly through coworker support. The results of the study were discussed in the context of social culture, education policy and literature.

Makale Geçmişi

Geliş: 18.08.2023
Düzeltilme: 11.09.2023
Kabul: 22.09.2023

*Bu çalışmanın bir kısmı 19-22 Haziran 2019 tarihinde düzenlenen 6. International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Erdoğan, O. (2023). Okullarda lider üye etkileşimi: Öğretmenlerin mesleki haz ve iş doyumlarında destek algısının rolü. *TEBD*, 21(3), 1315-1337. <https://doi.org/10.37217/tebd.1345469>

Giriş

İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde başkalarına verilen şeylerin karşılığını beklemenin yaygın bir ilke olduğu düşünülür. Bu ilke, yasal olarak kabul gören tüm ekonomik işlemlerde, hizmet anlaşmalarında, resmi ilişkilerde, bir tarafın sunduğu hizmetin veya kaynağın bir dengeyi ve karşılıklılığı temsil etmesini sağlar (Blau, 1964). Benzer bir karşılıklılık ilkesinin örgütlerde de var olabileceği düşüncesi bağlamında sosyal takas teorisi örgütlerde yöneticilerin ve çalışanların performansı, duyguları, örgütsel vatandaşlık, bağlılık ve destek gibi algılarını açıklamak amacıyla lider üye etkileşimi adı altında örgütsel ortamlara uyarlanmıştır (Wayne, Shore, Bommer ve Tetrick, 2002). Liderler ile örgütün üyeleri arasındaki ilişkinin dinamiklerinin nasıl işlediğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Lider üye etkileşimi teorisi temelde liderlerle üyeler arasında gerçekleşen ilişkinin çeşitli tipolojilerine odaklanmaktadır (Liden, Sparrowe ve Wayne, 1997). Liderler ve takipçileri arasında gelişen ilişkinin dinamikleri ve kalitesi liderlik araştırmacıları ve uygulayıcıları için önemli bir ilgi konusu olmuş ve olmaya devam etmektedir (Schyns ve Day, 2010).

Lider üye etkileşimi teorisi yöneticiler ile astlar arasında formal örgütün arka planında bir ilişkinin geliştiğine işaret etmektedir. Bu ilişkinin boyutu iki taraf arasında paylaşılan maddi kaynakların ve bilginin miktarına göre değişmektedir. Takas edilen maddi ve maddi olmayan varlıkların değeri ne kadar yüksek ise ilişkinin kalitesi de o kadar artmaktadır. Söz konusu bu ilişkinin düzeyi de örgütlerde bireylerin tutum ve davranışlarını çeşitli yollarla etkilemektedir (Wayne, Shore ve Liden, 1997). Daha önce yapılmış araştırmalar lider üye etkileşimi ile örgütsel vatandaşlık (Ilies, Nahrgang ve Morgeson, 2007), bağlılık (Truckenbrodt, 2000) ve örgütsel adalet algısı (Lee, 2001) gibi örgütsel değişkenlerin ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Liderle üye arasındaki etkileşimin güçlü olması bazı istenmeyen örgütsel çıktılara da negatif yönlü etki yapmaktadır. Kanbur ve Kanbur'un (2015) araştırma sonuçları liderle üye arasındaki etkileşimin düzeyinin arttıkça örgütsel sinizmin azaldığına işaret etmiştir. Bahsi geçen araştırmalardan yola çıkarak lider ile üye arasındaki yüksek düzeyli etkileşimin öğretmenler açısından istendik çıktılar olan örgütsel vatandaşlık, bağlılık ve adalet algılarını artırdığı bunun tersine sinizm gibi istenmeyen çıktıları azalttığı söylenebilir. Daha önce yapılmış meta-analiz sonuçları da örgütlerde güçlü bir lider üye etkileşiminin olumlu görülen örgütsel çıktıları desteklediğini göstermiştir. Buna göre lider üye etkileşimi ile görev performansı (Martin, Guillaume, Thomas, Lee ve Epitropaki, 2016), çalışan sesliliği, yaratıcılık, inovatif davranış (Carnevale, Huang, Crede, Harms ve Uhl-Bien, 2017), kolektif uyum ve dayanışma (Yu, Matta ve Cornfield, 2018) arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Lider üye etkileşiminin bahsi geçen değişkenler dışında alanyazında sıklıkla ele alındığı ve çalışmalarda atıf yapıldığı temel konulardan birisi de örgütsel destek algısıdır. Literatürde yapılmış araştırmalar lider üye etkileşiminin düzeyi ile örgütsel destek algısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin

varlığına işaret etmektedir (Credo, Armenakis, Feild ve Young, 2010; Trybou, Gemmel, Pauwels, Hennick ve Clays, 2014). Wayne vd.'ne (1997) göre lider ile üye arasındaki ilişkinin kalitesi ile üyenin algıladığı örgütsel destek arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte lider üye etkileşimi ve örgütsel destek birlikte çalışanların performansları, iyilik yapma düzeylerini ve örgütsel vatandaşlık algılarını desteklemektedir. Benzer şekilde alanyazında bazı araştırma sonuçları lider üye etkileşimi ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Harris, Wheeler ve Kacmar, 2009; Lapiere ve Hackett, 2007). Bununla birlikte örgütsel destek algısı ile iş doyumunun da pozitif yönlü ilişkili olduğuna işaret edilmektedir (Eisenberger, Cummings, Armeli ve Lynch, 1997). Alanyazında lider üye etkileşimi ile mesleki haz arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte okul dışı örgütlerde destek algısının lider üye etkileşimi ile iş doyumunu ve iş performansı arasında anlamlı bir aracılık rolünün de bulunduğu belirtilmektedir (Erdoğan ve Enders, 2007). Benzer şekilde Wayne vd. (1997), lider üye etkileşimi ile örgütsel destek algısının ilişkili olduğunu ve söz konusu bu iki değişkenin birlikte pek çok örgütsel değişkeni doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu öğrenci performansını ve dolayısıyla okul etkililiğini artırabilecek önemli değişkenlerden birisi olarak görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Mesleki haz ise iş doyumunun ötesine geçen içinde işe dönük heyecan ve enerjiyi de içeren bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bağlamda Türk Millî Eğitim Sistemi'nde okulların etkililiğinin artırılması bağlamında öğretmenlerin iş doyumlarının ve mesleki hazlarının artırılması önem arz etmektedir. Daha önce yapılmış araştırmalar lider üye etkileşimi, destek algısı ve iş doyumunun ilişkili olabileceğine yönelik bazı bulgular sunmuştur. Ancak Türk kültürü ve yönetici görevlendirme sistemi kendine has özellikler içermektedir. Türkiye'de yöneticilik öğretmenliğin yanında ek bir görev olarak görülmekte ve yöneticiler belirli bir süreliğine görevlendirilmektedir. Bu durum yetki sorumluluk tartışmalarına neden olabilmektedir. Bununla birlikte Türk kültürü yüksek güç mesafesine sahip bir kültür olarak görülmektedir. Bu durum okullarda müdürler ile öğretmenler arasındaki ilişkinin yapısını daha da önemli kılmaktadır. Ayrıca Türk kültürü yüksek kolektivizm özelliği gösteren bir kültür olarak görülmekte ve bu da öğretmenlerin algılayacağı destek algısına kendine has bir özellik kazandırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada lider üye etkileşimi, destek algısı (örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği), iş doyumunu ve mesleki hazzın kapsamlı bir yapısal model ile incelenerek alanyazında ikiyeşerli olarak ilişkili görülen bu yapıların daha bütüncül olarak doğalarının çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin lider üye etkileşim düzeyleri, destek algıları (örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği), iş doyumları ve mesleki hazları arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?

2. Öğretmenlerin lider üye etkileşimi ve destek algıları (örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği) iş doyumlarını ve mesleki hazlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğretmenlerin lider üye etkileşimi düzeyleri iş doyumlarını ve mesleki hazlarını destek algısı (örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği) üzerinden dolaylı olarak yordamakta mıdır?

Teorik Çerçeve

Lider Üye Etkileşimi ve Destek Algısı

Lider üye etkileşimi teorisi (LÜE) liderliğe ilişki temelli yaklaşan bir liderlik yaklaşımıdır. LÜE lider ile takipçileri arasındaki ikili ilişkilerin heterojenliğine odaklanmaktadır (Burns ve Otte, 1999). Teorinin odak noktası etkili liderlik süreçlerinin, liderler ve takipçiler arasında olgun liderlik ilişkileri geliştirebildiklerinde ve böylece bu ilişkilerin getirdiği birçok faydaya erişebildiklerinde ortaya çıktığıdır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Teorinin başka bir dayanak noktası rol geliştirmenin doğal olarak farklı rol tanımlarıyla ve dolayısıyla çeşitli lider üye değişimleriyle sonuçlanacağı kavramıdır. Buna göre liderler zaman baskısı nedeniyle yalnızca birkaç kilit ast ile yakın bir ilişki geliştirmektedirler. Lider çalışma grubunun geri kalanında yeterli performansı sağlamak için resmi otoriteye, kurallara ve politikalara güvenmektedir (Bauer ve Green, 1996; Graen, 1976).

Alanyazında okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin ilişkili olduğuna işaret edilmektedir. Bu ilişki liderliğin biçimine göre pozitif veya negatif yönlü olabilmektedir. Terzi ve Çelik'in (2016) araştırma sonuçları demokratik liderliğin örgütsel destek algısını pozitif yönlü yordadığını, otokratik ve ilgisiz liderliğin ise örgütsel destek algısını negatif yönlü yordadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Derin, Demirtaş ve Baynal-Doğan'ın (2020) araştırma sonuçları da vizyoner liderliğin örgütsel destek algısının pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğuna işaret etmiştir.

LÜE teorisi, liderin ve bir çalışma grubunun her bir üyesinin benzersiz bir ilişkiye sahip olduğunu savunmaktadır. İlk etkileşimlerde, lider ve üye tarafından kararlar alınmakta ve görüşler oluşturulmaktadır. Görüş olumlu ise, lider üyeye daha iyi görevler vermekte ve üye lider tarafından daha fazla destek görmektedir. LÜE teorisinde, üst-ast ilişkisi, sosyal bir mübadele veya müzakere edilmiş bir işlem olarak tasarlanmıştır. Bu lider-üye etkileşimi, her bir grup üyesi arasında müzakere edilen ve gayri resmi olarak geliştirilmiş bir rol ile sonuçlanmaktadır. LÜE teorisi, yöneticinin verimliliği ve etkinliğinin, her bir ast ile olan ilişkisinin kalitesinden etkilendiğini savunmaktadır. Ayrıca, yöneticinin tüm üyelere eşit ilgi gösterecek zamanı olmadığından yöneticiler grup içi haline gelen yalnızca birkaç kilit üye ile yakın ilişki kurmaktadır (Burns ve Otte, 1999).

Lider ile üyeler arasındaki etkileşim düzeyinin artmasıyla bu üyelerin liderler tarafından daha fazla destek göreceği yukarıda bahsi geçtiği üzere LÜE teorisinde kendine yer bulmuştur. LÜE ve örgütsel destek algısının ilişkisine yönelik yapılan araştırmalar lider üye etkileşim düzeyi arttıkça

çalışanın algıladığı örgütsel destek düzeyinin de arttığına işaret etmektedir (Credo vd., 2010; Dinç ve Birincioğlu, 2020; Trybou vd., 2014). Settoon, Bennet ve Liden'in (1996) araştırma sonuçları da lider üye etkileşimi ile algılanan örgütsel destek arasında yüksek düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte söz konusu araştırmanın sonuçları hem iş tanımında olan hem de iş tanımının ötesine geçen arzu edilen iş davranışlarının, yöneticiler ile ilişkinin doğası ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Yöneticiler ve astlar arasındaki ilişkiler karşılıklı güven ve sadakate, kişiler arası duygulanıma ve birbirlerine saygıya ne kadar dayalıysa, astın beklenen ve ekstra veya vatandaşlık davranışları açısından performansının o kadar iyi olacağına işaret edilmiştir.

Bu araştırmanın kapsamına bir destek olarak Graen ve Uhl-Bien (1995) liderle üye arasında gelişen ilişkinin örgütün diğer bölümlerinde geliştirdiği ilişkilere nasıl etki ettiği, bu ilişkilerin kalitesi, kritik görev ağlarının neler olduğu ve bu ağları hayata geçirmek için hangi tür ilişkilerin gerektiği sorularının cevap bulmasının önemli olduğuna işaret etmiştir. Bu görüşe göre çalışmalar üyelerin kendi ve diğer bireylerle dyadik ilişkiye dair algılarını değerlendirmeli ve ilişki yapılarının örgütsel sonuçları nasıl etkilediği araştırılmalıdır. Bu öneriler bu çalışmada lider üye etkileşimi ile çalışma arkadaşları desteği arasında aranan ilişkiye rehber olmuştur.

Lider Üye Etkileşimi, İş Doymu ve Mesleki Haz

İş doymu yaygın şekilde kişinin işinin veya iş deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu bir duygusal durum olarak tanımlanmaktadır (Locke, 1976). Kişinin işinden sağladığı doyum bireyler arasında büyük ölçüde farklılıklar göstermekle birlikte özel yaşam kalitesini de büyük ölçüde etkileyen bir durumdur (Wrzesniewski, McCauley, Rozin ve Schwartz, 1997). Kişinin işiyle gösterdiği uyum iş doyumuna temel teşkil etmektedir. Kişinin becerileri, özerklik algısı, işin kişinin değerleriyle uyumu, işin finansal koşulları, iş güvenliği, terfi olanakları, denetim, iş yerindeki arkadaşlıklar ve motivasyonları gibi pek çok durum iş doymuyla ilişkili görülmektedir (Şahin Toptaş, 2023; Wells, 2009).

Liderle üye arasındaki etkileşim yukarıda bahsi geçen ve iş doymuyla ilişkilendirilen yapıları doğrudan etkileyebilecek dolayısıyla iş doymu için de temel oluşturacak kavramlardan biri olarak görülebilir. Alanyazında lider üye etkileşimi, iş performansı ve iş doyumunun ilişkili olduğu belirtilmektedir (Borman, Ilgen ve Klimoski, 2003). Gökalp, Kaya, Angay ve Akgün'ün (2015) araştırma sonuçlarına göre lider üye etkileşimi ile iş doymu arasında yüksek düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Büyükkaymakçı ve Sundu'nun (2021) araştırma sonuçları da benzer şekilde lider üye etkileşimi arttıkça iş doyumunun da anlamlı şekilde arttığına ve işten ayrılma niyetinin ise azaldığına işaret etmiştir. Bu bağlamda bahsi geçen çalışmalardan hareketle lider üye etkileşiminin öğretmenlerin işlerinden aldıkları doymu artıran bir unsur olduğu ve ayrıca öğretmen devridaimini de azaltarak okullara katkı sağladığı söylenebilir.

Destek Algısı, İş Doyumunu ve Mesleki Haz

İş doyumunu kişinin işiyle olan uyumundan kaynaklanmaktadır. İş doyumunu genel bir tutum, pozitif duygular ve daha özel alanlardan duyulan doyumlardan oluşan içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklanmaktadır. İçsel faktörler kişinin becerileri, özerkliği ve kişinin değerleriyle uyumlu çalışmasından, dışsal faktörler ise ödemeler ve iş güvenliği gibi dışsal motivasyonlardan kaynaklanmaktadır. İş doyumunu diğer faktörlerle birlikte terfi olanakları, denetim, çalışma koşulları ve iş arkadaşları gibi faktörlere göre değişkenlik göstermektedir (Wells, 2009). İş doyumunu, bireyin işinden veya iş deneyimlerinden kaynaklanan keyifli veya olumlu duygusal durum olarak tanımlanmaktadır (Lent ve Brown, 2006).

Haz, hayata heyecan ve enerjiyle yaklaşmak, bir şeyleri yarım veya gönülsüzce yapmamak, hayatı bir macera olarak görerek yaşamak ve kendini canlı ve aktif hissetmek anlamına gelmektedir (Park ve Peterson, 2010). Mesleki haz kavramını iş doyumundan ayıran özelliği canlılık içermesidir. Canlılık insanların enerjik, uyanık ve tamamen canlı hissettiği organizmasal bir iyi hissetmeyi ifade etmektedir. Canlılık mutluluk, ilgi ve coşkuyu içeren birtakım pozitif duygularla ilişki içindedir. Canlılık yüksek düzeyde aktivasyon veya enerji içermesi yönüyle iyi hissetmeden ve mutluluktan ayrılmaktadır (Weinstein ve Ryan, 2009). Josepshon ve Vingard (2007), mesleki hazzın yaşam hazzından türetildiğini ve kişinin mevcut çalışma durumu için bir coşku ve memnuniyet derecesi olarak tanımlandığını belirtmiştir. Mesleki haz coşkuyu ve daha güçlü duyguları bütünleştirdiği için iş tatmininden daha geniş bir kavram olarak yorumlanabilir.

Daha önce yapılmış araştırmalar algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu pozitif yönlü yordadığına dönük kanıtlar sunmuştur (Bernarto vd., 2020; Bogler ve Nir, 2012; Edinger ve Edinger, 2018). Bernarto vd.'nin (2020) araştırma sonuçları öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek algısının iş doyumlarını artırdığını göstermiştir. Bogler ve Nir'in (2012) araştırma sonuçları ise algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal iş doyumlarını pozitif yönlü yordadığını göstermiştir. Örgütsel destek algısı öğretmenlerin dışsal iş doyumlarını orta düzeyde yordarken içsel iş doyumlarını düşük düzeyde yordamıştır. Alanyazın mesleki hazzın dönük bulgu sunmamakla birlikte içsel iş doyumuna yönelik yordayıcılık mesleki hazzın yönüne de ipuçları sunmaktadır. Benzer şekilde Edinger ve Edinger'in (2018) araştırma sonuçları da örgütsel destek algısının hem iş doyumunu ile pozitif yönlü ilişkili olduğuna hem de iş doyumunu pozitif yönlü yordadığına işaret etmiştir.

Örgütsel destek algısında olduğu gibi alanyazın çalışma arkadaşları desteği ve yönetici desteği ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye dönük de bazı ipuçları sunmaktadır. Yuh ve Choi'nin (2017) araştırma sonuçları yönetici ve meslektaş desteği ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü, bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Benzer şekilde Skaalvik ve Skaalvik'in (2009) araştırma sonuçları da yönetici desteği ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkiye işaret etmiştir. Kinman, Wray ve Strange'nin

(2011) sonuçları da iş yerindeki sosyal destek algısı ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını göstermiştir.

Politik ve Kültürel Çerçeve

Türk kültürü yüksek düzeyde kolektivism, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve orta düzeyde dışlilik özelliği gösteren bir kültürdür (Eroğlu ve Pıçak, 2011). Bu çalışmanın bağlamını etkileyebilecek iki kültürel özelliğin güç mesafesi ve kolektivism olduğu söylenebilir. Güç mesafesi örgütlerde daha az güçlü üyelerin gücün eşitsiz bir şekilde dağıtılacağına dönük beklentisi olarak tanımlanmaktadır. Yüksek güç mesafesi olan kültürlerde bireyler hiyerarşinin varoluşsal bir eşitsizlik olduğuna inanma eğiliminde olmaktadır (Hofstede, 2011). Bu çalışmanın bağlamında Türkiye'deki yüksek güç mesafesinde öğretmenler yöneticileriyle olan ilişkilerine batı kültürlerine göre daha fazla önem atfediyor olabilirler. Bireycilik ya da kolektivism ise toplumda bireylerin gruplara entegre olduğu dereceyi ifade etmektedir. Kolektivist kültürlerde grup tarafından korunma eğilimi bulunmaktadır. Diğer insanları iç grup ve dış grup olarak niteleme eğilimi ve ilişkiyi öncelikle eğilimi vardır (Hofstede, 2011). Bu bakımdan okullarda öğretmenlerin yüksek destek algısına sahip olması alışılabilir karşılanabilir.

Politik bakımdan ise Türk Millî Eğitim Sistemi merkezi ve hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminde okul yöneticiliği öğretmenlik mesleğine ek olarak gerçekleştirilen geçici süreli bir görev olarak görülmekte ayrı bir kariyer basamağı olarak görülmemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Okul müdürlüğünün ayrı bir kariyer basamağı olmak yerine öğretmenliğin yanında ek bir görev olarak görülmesi yetki-sorumluluk dengesi bağlamında tartışmalara neden olmaktadır (Erdoğan, 2022). Bu kültürel ve politik bağlamın öğretmenlerin okul müdürleriyle etkileşimine ve algıladıkları desteğe etki edebileceği söylenebilir.

Yöntem

Model

Bu araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki hazları üzerinde lider üye etkileşimi ve örgütsel destek algısının yordayıcılıkları belirlenmek istendiğinden araştırma deseni ilişki modelini kullanarak belirlenmiştir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki hazlarını doğrudan veya dolaylı olarak yordayan faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişki ile faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı tek bir analizde birleştirmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada örneklemin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem 239'u (%70) kadın 98'i (%29) erkek olmak üzere toplam 337 öğretmenden oluşmuştur. Örnekleme bulunan öğretmenlerin yaş ortalaması 41, kıdem ortalaması 16 ve buldukları okuldaki hizmet süresi ortalamaları 6 yıldır. TALIS (OECD, 2019) verilerine göre Türkiye'deki öğretmenlerin %63'ü kadın ve %37'si erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması ise yaklaşık olarak 36'dır. Bu bağlamda bu araştırmanın örnekleminin Türkiye dağılımına yakın olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen Lider Üye Etkileşimi Ölçeği, Giray ve Şahin (2012) tarafından geliştirilen Destek Algısı Ölçeği, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği ve Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen Mesleki Haz Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Lider Üye Etkileşimi Ölçeği (LÜE) 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek 1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiş Likert tipi bir ölçektir. AFA sonuçlarına göre Lider Üye Etkileşimi Ölçeği'nin dört faktör altında toplandığı ve bu yapının toplam varyansın %88'ini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerleri .75 ile .84 arasında değişmiş ve her bir alt boyut için güvenirlik katsayısı .88 ile .96 arasında değişmiştir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği (İD) 1-5 arasında puanlanan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Baycan (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek puanlamasında, hiç memnun değilim; 1 puan, memnun değilim; 2 puan, kararsızım; 3 puan, memnunum; 4 puan, çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Minnesota İş Doyum Ölçeği içsel, dışsal ve genel doyum düzeyini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçları ölçek maddelerinin iki faktör altında toplandığına işaret etmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .50 ile .79 arasında değişirken ölçek toplam varyansın %53'ünü açıklamıştır. Cronbach alfa değeri içsel motivasyon boyutunda 0.91, dışsal motivasyon boyutunda .80 ve toplamda .92 olarak hesaplanmıştır.

Mesleki Haz Ölçeği'nde (MHÖ) yedi madde bulunmaktadır. MHÖ için KMO değerinin .87, Barlett's (X^2) katsayısının 520,68 ($p<.001$) ve açıklanan varyansın %54,24 olduğu bulunmuştur. Faktör yüklerinin .63 ile .80 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür.

Örgütsel Destek Algısı Ölçeği örgüt (ÖD), yönetici (YD) ve çalışma arkadaşları desteği (ÇAD) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ayrı birer ölçek olarak değerlendirilmektedir. Ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise örgüt desteği için .93, yönetici desteği için .94 ve çalışma arkadaşları desteği için .90 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yükler .74 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeklerin DFA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	(χ^2/sd)	RMSEA	RMR	CFI	GFI	AGFI	NFI	RFI
LÜE	2,48	0,07	0,05	0,99	0,99	0,98	0,98	0,97
İD	4,60	0,10	0,09	0,89	0,86	0,82	0,87	0,84
MHZ	3,07	0,08	0,02	0,97	0,97	0,94	0,96	0,93
ÖD	3,85	0,09	0,09	0,96	0,94	0,90	0,94	0,92
ÇAD	3,74	0,09	0,02	0,98	0,97	0,92	0,98	0,96
YD	4,86	0,10	0,04	0,96	0,91	0,85	0,96	0,94

Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bu analizde birçok doğrulayıcı uyum indeksi kullanılmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksinin 5'ten küçük olması orta düzeyde, 2,5'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). RMSEA uyum indeksinin .06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu, .08'dan küçük olması uyum düzeyinin iyi olduğunu, NFI ve CFI uyum indekslerinin .95'e eşit veya büyük olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2000). RMR (Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin .05'ten küçük olması da iyi bir uyumun göstergesidir (Çokluk vd., 2012). Her bir ölçeğe ilişkin veriler bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ölçeklerin en azından kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdikleri söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veriler 2022-2023 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından verilerde aykırı ve uç değer ayıklaması yapılmış ve dağılımın normalliği test edilmiştir. AFA ve ikili ilişkiler SPSS 20 programı aracılığıyla yapılmıştır. AMOS 17 programı

kullanılarak DFA yapılmıştır. Bunun devamında yapısal eşitlik modellemesi kurulmuş ve test edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

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. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından verilen 20.04.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-638813 sayılı etik onay belgesi mevcuttur.

Bulgular

Araştırmada değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenlerin aralarındaki ilişkiye dönük bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişkiler (n=337)

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6
1. Lider üye etkileşimi	1,00	0,86**	0,61**	0,25**	0,54**	0,36**
2. Yönetici desteği		1,00	0,69**	0,33**	0,55**	0,38**
3. Örgüt desteği			1,00	0,34**	0,45**	0,33**
4. Çalışma arkadaşları desteği				1,00	0,51**	0,50**
5. İş doyumu					1,00	0,68**
6. Mesleki haz						1,00

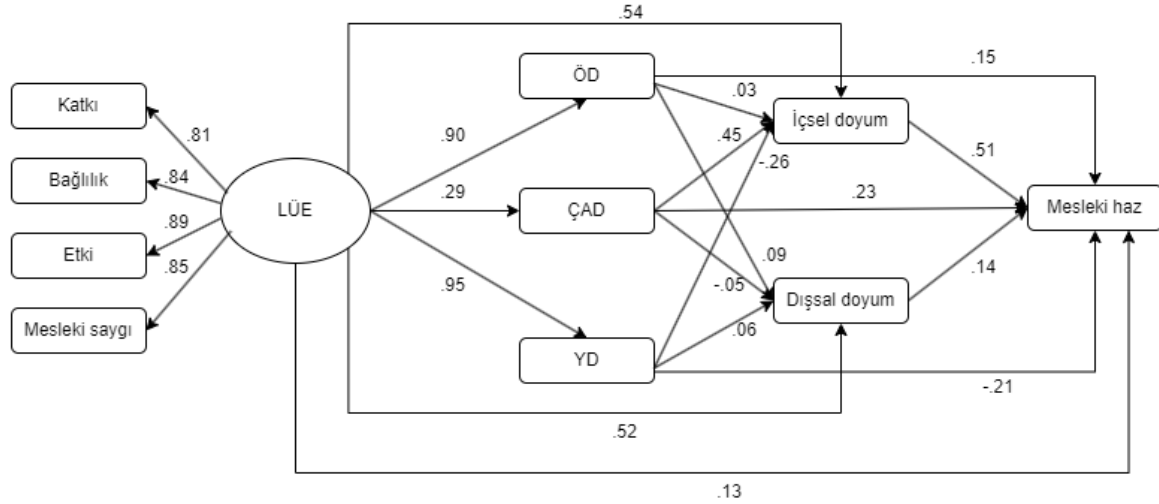
**p<.01

Tablo incelendiğinde tüm değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Lider üye etkileşimi ile yönetici desteği ($r=.86$, $p<.01$), yönetici desteği ile örgüt desteği ($r=.69$, $p<.01$) ve iş doyumu ile mesleki haz ($r=.68$, $p<.01$) arasındaki ilişki yüksek düzeyde gerçekleşirken lider üye etkileşimi ile örgüt desteği ($r=.61$, $p<.01$), iş doyumu ($r=.54$, $p<.01$), mesleki haz ($r=.36$, $p<.01$); yönetici desteği ile iş doyumu ($r=.55$, $p<.01$) ve mesleki haz ($r=.38$, $p<.01$); örgüt desteği ile çalışma arkadaşları desteği ($r=.34$, $p<.01$) ve iş doyumu ($r=.45$, $p<.01$); çalışma arkadaşları desteği ile iş doyumu ($r=.51$, $p<.01$) ve mesleki haz ($r=.50$, $p<.01$) arasındaki ilişkiler orta düzeyli gerçekleşmiştir. Lider üye etkileşimiyle çalışma arkadaşları desteği ($r=.25$, $p<.01$), yönetici desteğiyle çalışma arkadaşları desteği ($r=.33$, $p<.01$) ve örgüt desteği ile mesleki haz ($r=.33$, $p<.01$) arasında ise düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı yordayıcılıkların belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Modele İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2	<i>sd</i>	(χ^2/sd)	<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>NFI</i>	<i>GFI</i>	<i>RMR</i>	<i>TLI</i>
2158,05	729	2,96	0,076	0,88	0,83	0,75	0,07	0,87

Bu araştırmada modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri modelin verilerle iyi uyum gösterdiği yönündedir ($X^2/sd=2,96<3$, $RMSEA=.076<8$, $CFI=.88$, $NFI=.83$, $GFI=.75$, $TLI=.87$). Modele ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Standartlaştırılmış path katsayıları

Şekil 1 lider üye etkileşiminin örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ile içsel doyum, dışsal doyum ve mesleki haz üzerindeki yordayıcılığını göstermektedir. Bununla birlikte şekilde örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteğinin içsel doyum, dışsal doyum ve mesleki haz üzerindeki yordayıcılıkları da görülmektedir. Son olarak ise içsel ve dışsal iş doyumunun mesleki haz üzerindeki yordayıcılıkları şekilde görülmektedir. Söz konusu yordayıcılıkların anlamlılığına ve büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Doğrudan Yordayıcılıkları

Bağımsız Değişken	Yordama	Bağımlı Değişken	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (SE)	Kritik Oran (CR)	p
Lider üye etkileşimi	→	Yönetici desteği	0,95	0,04	18,08	***
	→	Örgüt desteği	0,90	0,04	18,09	***
	→	Çalışma arkadaşları desteği	0,29	0,03	4,98	***
	→	İçsel iş doyumunu	0,54	0,13	1,94	*
	→	Dışsal iş doyumunu	0,52	0,13	2,88	*
	→	Mesleki haz	0,13	0,10	0,50	0,62
Çalışma arkadaşları desteği	→	İçsel iş doyumunu	0,45	0,05	7,83	***
	→	Dışsal iş doyumunu	-0,05	0,05	-1,36	0,17
	→	Mesleki haz	0,23	0,04	4,23	***
Örgüt desteği	→	İçsel iş doyumunu	0,03	0,09	0,23	0,82
	→	Dışsal iş doyumunu	0,09	0,09	1,07	0,28
	→	Mesleki haz	0,15	0,07	1,26	0,21
Yönetici desteği	→	İçsel iş doyumunu	-0,29	0,14	-1,40	0,16
	→	Dışsal iş doyumunu	0,06	0,13	0,40	0,69
	→	Mesleki haz	-0,21	0,10	-1,08	0,28

İçsel iş doyumunu	→	Mesleki haz	0,50	0,05	7,37	***
Dışsal iş doyumunu	→	Mesleki haz	0,13	0,05	1,52	0,13

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

Tablo incelendiğinde lider üye etkileşiminin yönetici desteği ($\beta=.95$), örgüt desteği ($\beta=.90$) ve çalışma arkadaşları desteğinin ($\beta=.29$) pozitif yönlü ve anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte LÜE hem içsel ($\beta=.54$) hem de dışsal ($\beta=.52$) iş doyumunun pozitif yönlü ve anlamlı yordayıcısıyken mesleki hazzı anlamlı şekilde yordamamaktadır. LÜE mesleki hazzı doğrudan anlamlı şekilde yordamazken çalışma arkadaşları desteği üzerinden dolaylı olarak ($\beta=.07$) yordamaktadır. Çalışma arkadaşları desteği ise içsel iş doyumunu ($\beta=.45$) ve mesleki hazzı ($\beta=.23$) pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordarken dışsal iş doyumunun ve mesleki hazzın anlamı bir yordayıcısı değildir. Örgüt ve yönetici desteği eksojen değişken durumunda olduğu mesleki hazzı, içsel ve dışsal iş doyumunu anlamlı şekilde yordamamaktadır. Bununla birlikte mesleki haz içsel iş doyumunu ($\beta=.37$) tarafından pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordarken dışsal iş doyumunu tarafından anlamlı şekilde yordamamaktadır. Bununla birlikte LÜE içsel iş doyumunu üzerinden dolaylı olarak mesleki hazzı ($\beta=.28$) yordamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları lider üye etkileşimi, yönetici desteği, çalışma arkadaşları desteği, iş doyumunu ve mesleki haz olmak üzere tüm değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki lider üye etkileşimi ile yönetici desteği, yönetici desteği ile örgütsel destek ve iş doyumunu ile mesleki haz arasında yüksek düzeyde gerçekleşirken lider üye etkileşimi ve yönetici desteği ile çalışma arkadaşları desteği ve örgüt desteği ile mesleki haz arasında düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Değişkenler arasındaki diğer ilişkiler ise orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte sonuçlar LÜE'nin örgüt desteği, yönetici desteği, çalışma arkadaşları desteği, içsel iş doyumunu ve dışsal iş doyumunu pozitif yönlü ve anlamlı yordadığını göstermiştir. Mesleki hazzın yordanmasında ise LÜE anlamlı bulunmakla birlikte LÜE mesleki hazzı çalışma arkadaşları desteği üzerinden pozitif yönlü yordamıştır. Ayrıca örgüt desteği ve yönetici desteğinin içsel-dışsal iş doyumunu ve mesleki haz üzerindeki yordayıcılıkları anlamsızken çalışma arkadaşları desteği içsel iş doyumunu ile mesleki hazzı pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordamıştır. Son olarak içsel iş doyumunu mesleki hazzın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken dışsal iş doyumunu mesleki hazzı anlamlı şekilde yordamamıştır. Sonuçlar öğretmenlerin içsel değişkenleri olan içsel iş doyumunu ve mesleki hazzının çalışma arkadaşları desteğinden etkilendiğini gösterirken ayrıca içsel iş doyumunu LÜE'den de etkilenmektedir.

Alanyazında daha önce yapılmış araştırmalar söz konusu değişkenlerin ikili ilişkilerini ele almıştır. Turunç ve Avcı'nın (2015) araştırma sonuçları lider üye etkileşimi arttıkça çalışanların algıladıkları örgütsel desteğin arttığına işaret etmiştir. Karayel, Akkoç ve Birer'in (2018) araştırması da lider üye etkileşimiyle sosyal destek, lider desteği ve örgütsel desteğin ilişkilerini ikili düzeyde ele almış ve bu değişkenler arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Cevrioğlu'nun (2007) araştırma sonuçları ise lider üye etkileşimi ve alt boyutları ile iş doyumu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Türkiye örneğinde gerçekleştirilen diğer bazı araştırma sonuçları da benzer şekilde lider üye etkileşimi ile algılanan kurumsal desteğin pozitif yönlü ilişkili olduğunu göstermiştir (Büyükkaymakçı ve Sundu, 2021; Derelioğlu, 2022; Dinç ve Birincioğlu, 2020; Gökalp vd., 2015).

Türkiye'deki bireyleri örneklem kabul eden araştırmaların dışında farklı kültürlerde gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları da lider üye etkileşimi ile destek algısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Wayne vd.'nin (1997) araştırma sonuçları lider üye etkileşimi ile algılanan örgütsel destek algısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Bu ilişkinin de ötesinde lider üye etkileşimi algılanan örgütsel desteği güçlü şekilde yordamaktadır. Tersinden algılanan örgütsel destek de lider üye etkileşimini yordamaktadır. Yordayıcılıkların yönüne göre gücünün değişmesi çalışanların örgütle ve yöneticiyle girdikleri etkileşimin birbirinden farklı olduğuna dönük kanıtlar sunmuştur. Her ne kadar bu kavramlar birbirinden ayrılsa da birbirini yordamakta ve lider üye etkileşimi çalışanların örgütsel destek algılarında anahtar bir rol oynamaktadır. Wayne vd.'nin (2002) daha sonraki araştırmalarında ise lider üye etkileşimi ve algılanan örgütsel destek ayrımı belirginleşmiş ve söz konusu araştırmada lider üye etkileşimi ile algılanan örgütsel desteğin pozitif yönlü ve anlamlı ilişki verdiği sonucuna ulaşılrken tersine LÜE'nin algılanan örgütsel desteği anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen araştırmanın sonuçları geçmiş araştırmaların ve bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarsızlık göstermektedir. Settoon vd. (1996) ile Hofmann ve Morgeson'un (1999) araştırma sonuçları da bu araştırma ve alanyazınla tutarlı şekilde LÜE ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Bu araştırmanın LÜE ile algılanan örgütsel destek arasındaki ikili ilişki bağlamındaki sonuçları ilişkinin yönü ve düzeyi açısından geçmiş araştırmalarla tutarlıdır. Yordayıcılık açısından ise geçmiş araştırmalarla kısmen tutarlıdır.

Örgütlerde etkileşim liderle üyenin yanı sıra çalışma arkadaşları arasında da gerçekleşmektedir. Sheroney ve Green'in (2002) araştırma sonuçları LÜE ile çalışma arkadaşları etkileşimi arasında düşük-orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Bununla birlikte McClane'nin (1991) araştırması ise liderle üye arasındaki etkileşim arttıkça çalışanların meslektaşlarına, lidere ve göreve dönük memnuniyetlerinin de arttığına işaret etmiştir. Sepdiningtyas

ve Santoso (2017) da benzer şekilde LÜE ile çalışma arkadaşları desteği arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını bulmuştur.

Liao, Hu, Chung ve Chen'in (2017) araştırma sonuçları lider üye etkileşiminin iş ve yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordamadığına işaret etmiştir. Bununla birlikte LÜE öz yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılığı içeren psikolojik kapitali pozitif yönlü ve yüksek düzeyli yordamakta ve iş doyumunu ile yaşam doyumunu psikolojik kapital üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. Sias'ın (2005) araştırma sonuçları ise LÜE ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Sheroney ve Green'in (2002) araştırma sonuçları LÜE'nin iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Çalışma arkadaşları etkileşimi ise iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı değildir. Genel olarak çalışma arkadaşları etkileşimi olumlu iş tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Buna göre LÜE bir çalışanın çalışma hayatını önemli ölçüde etkileyen kilit ve kaçınılmaz bir işyeri ilişkisini temsil etmektedir. Çalışma arkadaşları etkileşimi ise iş yaşamında o kadar merkezi bir rol oynamamaktadır.

Dolaylı araştırma sonuçları ise lider üye etkileşimi ile çalışanların örgüte bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ve çalışanların işten ayrılma niyetleri ile negatif yönlü ilişkili olduğunu göstermiştir (Cevrioğlu, 2007). Turunç ve Avcı'nın (2015) araştırma sonuçları lider üye etkileşimi arttıkça iş stresinin ve işten ayrılma niyetinin azaldığına işaret etmiştir. Bununla birlikte lider üye etkileşimi ve örgütsel destek algısı birlikte iş stresini azaltarak işten ayrılma niyetini dolaylı yoldan da azaltmıştır.

Daha önce yapılmış araştırmalar destek algısı ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmiştir. Daha önce yapılmış araştırmalar algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu pozitif yönlü yordadığına dönük kanıtlar sunmuştur (Bernarto vd., 2020; Bogler ve Nir, 2012; Edinger ve Edinger, 2018). Bogler ve Nir'in (2012) araştırma sonuçlarına göre algılanan örgütsel destek öğretmenlerin dışsal iş doyumlarını orta düzeyde yordarken içsel iş doyumlarını düşük düzeyde yordamıştır. İçsel iş doyumuna yönelik bulgular mesleki hazzı yönelik de ipuçları sunmuştur. Yuh ve Choi'nin (2017) araştırma sonuçları yönetici ve meslektaş desteği ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Skaalvik ve Skaalvik'in (2009) araştırma sonuçları da yönetici desteği ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkiyi ortaya koymuştur. Kinman vd.'nin (2011) sonuçları ise iş yerindeki sosyal destek algısı ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını göstermiştir.

Bu çalışmada ikili ilişkiler bağlamında üç tip destek ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü ilişki bulunması bakımından ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Ancak yapısal modelde sadece çalışma arkadaşları desteği içsel iş doyumunu ve mesleki hazzı pozitif ve anlamlı şekilde yordamaktadır. Buradan üç destek tipi aynı anda modele dâhil edildiğinde aslında örgüt desteği ve yönetici

desteğinin öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki hazlarında yordayıcı olmadığı söylenebilir. Ayrıca çalışma arkadaşları desteğinin öğretmenlerin sadece içsel süreçlerine dönük içsel iş doyumunu ve mesleki hazzı yordaması dikkat çekici bir sonuçtur. Bununla birlikte LÜE hem içsel hem de dışsal iş doyumunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Buradan öğretmenlerin örgütten ve yöneticiden gördükleri destekten ziyade yönetici ile yakın ilişki geliştirmeye daha çok önem attedikleri söylenebilir. Bu durum Türkiye'deki toplumsal kültür ile açıklanabilir. Öğretmenler yüksek kolektivizm içinde destek görmeyi alışlagelmiş bir durum olarak karşılıyor olabilir. Bununla birlikte yüksek güç mesafesiyle birlikte yöneticiyle olan ilişkiye önem atfediyor olabilir.

Bu araştırma LÜE'nin bağımsız değişken olarak ele alındığı bir çalışmadır. Ancak LÜE liderlik ile öğretmenlere dönük çeşitli değişkenler arasında düzenleyici bir rol de üstlenebilir. Ülkemizdeki liderlik davranışlarının çeşitli öğretmen değişkenleriyle ilişkisinde LÜE'nin düzenleyici rolü okul müdürü-öğretmen ilişkisinin çözümlenmesine dönük bulgular sunabilir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin içsel iş doyumları ve mesleki hazlarında yönetici desteği ve örgüt desteğinden ziyade çalışma arkadaşları desteğinin önemli olduğuna dönük ipuçları sunmuştur. Bu bağlamda okul müdürleri ve eğitimde politika yapıcıların okullarda öğretmenler arasında ilişkileri güçlendirecek mesleki gelişim etkinlikleri, iş birliğine dayalı projeler ve çeşitli sosyal etkinlikler planlamaları öğretmenler arasındaki desteği ve dolayısıyla içsel iş doyumunu ve mesleki hazzı artırabilir. Bununla birlikte araştırmanın sonuçları liderle üye arasında gerçekleşen olumlu etkileşimin hem destek algısını hem de iş doyumunu artırdığını göstermiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde iç-dış grup ayrımı yapmamaları okulun günlük yaşam kalitesine katkıda bulunabilir. Bu durumun okul yöneticilerine verilen eğitimlerde dikkate alınması da yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerini bu farkındalıkla geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Bauer, T. N. & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567.
- Baycan, A. (1985). *Analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bernarto, I., Bachtiar, D., Sudibjo, N., Suryawan, I. N., Purwanto, A. & Asbari, M. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 5495 – 5503.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley & Sons.

- Bogler, R. & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Borman, W. C., Ilgen, D. R. & Klimoski, R. J. (2003). *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, Vol. 12*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Burns, J. Z. & Otte, F. L. (1999). Implications of leader-member exchange theory and research for human resource development research. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 225-248.
- Büyükkaymakçı, Y. & Sundu, M. (2021). Lider-üye etkileşiminin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5276-5313.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carnevale, J. B., Huang, L., Crede, M., Harms, P. & Uhl-Bien, M. (2017). Leading to stimulate employees' ideas: A quantitative review of leader-member exchange, employee voice, creativity, and innovative behavior. *Applied Psychology*, 66(4), 517-552.
- Cevrioğlu, E. (2007). *Lider-üye etkileşimi ile bireysel ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Credo, K. R., Armenakis, A. A., Feild, H. S. & Young, R. L. (2010). Organizational ethics, leader-member exchange, and organizational support: Relationships with workplace safety. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 325-334.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Derelioğlu, S. (2022). Lider-üye etkileşimi, algılanan kurumsal destek ve görev performansı arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(49), 10-25.
- Derin, N., Demirtaş, Ö. & Baynal-Doğan, T. G. (2020). Vizyoner liderlik davranışlarının örgütsel destek aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Psikolojik rahatlığın düzenleyici rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 550-562.
- Dinç, E. & Birincioğlu, N. (2020). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 309-330.
- Edinger, S. K. & Edinger, M. J. (2018). Improving teacher job satisfaction: The roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology*, 152(8), 573-593.

- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812-820.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, O. (2022). Milli eğitimde etik ve etik sorunu. T. Çalık (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve sorunları içinde* (s. 558-578). Ankara: Pegem.
- Erdoğan, B. & Enders, J. (2007). Support from the top: Supervisors' perceived organizational support as a moderator of leader-member exchange to satisfaction and performance relationships. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 321-330.
- Eroğlu, O. & Pıçak, M. (2011). Entrepreneurship, national culture and Turkey. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), 146-151.
- Giray, M. D. & Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1-9.
- Gökalp, S., Kaya, O., Angay, A. & Akgün, F. (2015). Okul müdürüne güvenin iş tatmini üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin aracı rolü. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 45-70.
- Graen, G. B. (1976). Role-making processes within complex organizations. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology içinde* (s. 1201-1245). Chicago: Rand McNally.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Harris, K. J., Wheeler, A. R. & Kacmar, K. M. (2009). Leader-member exchange and empowerment: Direct and interactive effects on job satisfaction, turnover intentions, and performance. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 371-382.
- Hofmann, D. A. & Morgeson, F. P. (1999). Safety-related behavior as a social exchange: The role of perceived organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 286-296.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/?&ei=9owuVLrgCifXaqzngIgj&sa=U> sayfasından erişilmiştir.

- Ilies, R., Nahrgang, J. D. & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 269-277.
- Josepshon, M. & Vingard, M. (2007). Zest for work? Assessment of enthusiasm and satisfaction with the present work situation and health – A 1.5-year follow-up study. *Work, 29*, 225-231.
- Kanbur, A. & Kanbur, E. (2015). Lider-üye etkileşiminin örgütsel sinizme etkisi: Algılanan içsellik statüsünün aracılık rolü. *Journal of World of Turks, 7*(2), 193-216.
- Karayel, M., Akkoç, İ. & Birer, İ. (2018). Örgütsel destek, sosyal destek ve lider desteğinin iş performansına etkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 19*(2), 301-332.
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843-856.
- Lapierre, L. M. & Hackett, R. D. (2007). Trait conscientiousness, leader-member exchange, job satisfaction and organizational citizenship behaviour: A test of an integrative model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*(3), 539-554.
- Lee, J. (2001). Leader-member exchange, perceived organizational justice, and cooperative communication. *Management Communication Quarterly, 14*(4), 574-589.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 236-247.
- Liao, S. S., Hu, D. C., Chung, Y. C. & Chen, L. W. (2017). LMX and employee satisfaction: mediating effect of psychological capital. *Leadership & Organization Development Journal, 38*(3), 433-449.
- Liden, R. C. & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management, 24*(1), 43-72.
- Liden, R. C., Sparrowe, R. T. & Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future. *Research in Personnel and Human Resources Management, 15*, 47-120.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (s. 1297–1343). Chicago: Rand McNally.
- Martin, R., Guillaume, Y., Thomas, G., Lee, A. & Epitropaki, O. (2016). Leader-member exchange (LMX) and performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology, 69*(1), 67-121.
- McClane, W. E. (1991). Implications of member role differentiation: Analysis of a key concept in the LMX model of leadership. *Group & Organization Studies, 16*(1), 102-113.
- MEB. (2021). Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> sayfasından erişilmiştir.

- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Park, N. & Peterson, C. (2010). The urban psychology of character strengths. *American Psychological Association, 65*(6), 535-547.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2000). A method for comparing completely standardized solutions in multiple groups. *Structural Equation Modeling, 7*(2), 292-308.
- Schyns, B. & Day, D. (2010). Critique and review of leader-member exchange theory: Issues of agreement, consensus, and excellence. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19*(1), 1-29.
- Sepdiningtyas, R. & Santoso, C. B. (2017). The influence of leader-member exchange on individual performance: The roles of work engagement as a mediating variable and co-workers support as a moderating variable. *Review of Integrative Business and Economics Research, 6*(4), 285-305.
- Settoon, R. P., Bennett, N. & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology, 81*(3), 219-227.
- Sherony, K. M. & Green, S. G. (2002). Coworker exchange: Relationships between coworkers, leader-member exchange, and work attitudes. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 542-548.
- Sias, P. M. (2005). Workplace relationship quality and employee information experiences. *Communication Studies, 56*(4), 375-395.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.
- Şahin-Toptaş, A. (2023). Views of foreign language teacher candidates on teaching profession and teaching practice. *The Journal of Language Teaching and Learning, 13*(2), 37-56.
- Terzi, A. R. & Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 87-98.
- Truckenbrodt, Y. B. (2000). The relationship between leader-member exchange and commitment and organizational citizenship behavior. *Acquisition Review Quarterly, 7*(3), 233-244.
- Trybou, J., Gemmel, P., Pauwels, Y., Henninck, C. & Clays, E. (2014). The impact of organizational support and leader-member exchange on the work-related behaviour of nursing professionals: The moderating effect of professional and organizational identification. *Journal of Advanced Nursing, 70*(2), 373-382.
- Turuç, Ö. & Avcı, U. (2015). Algılanan örgütsel destek ve lider-üye etkileşiminin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: İş stresinin aracılık rolü. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 12*(1), 43-63.

- Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H. & Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 590-598.
- Wayne, S. J., Shore, L. M. & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111.
- Weinstein, N. & Ryan, R. M. (2009). Vitality. S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* içinde (s. 1023-1025). Singapore: Blackwell.
- Wells, K. J. (2009). Job satisfaction. S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* içinde (s. 539-540). Singapore: Blackwell.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). Minnesota satisfaction questionnaire–short form. *Educational and Psychological Measurement*. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F05540-000> sayfasından erişilmiştir.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.
- Yu, A., Matta, F. K. & Cornfield, B. (2018). Is leader–member exchange differentiation beneficial or detrimental for group effectiveness? A meta-analytic investigation and theoretical integration. *Academy of Management Journal*, 61(3), 1158-1188.
- Yuh, J. & Choi, S. (2017). Sources of social support, job satisfaction, and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal*, 54(4), 450-457.

Extended Summary

According to the social exchange theory, all relationships among people are based on the principle of giving and expecting reciprocity. It guarantees reciprocity of service and balance in all legally functioning economic activities, service agreements, and legalized relationships (Blau, 1964). In the context of the idea that a similar reciprocity principle may exist in organizations, social exchange theory has been adapted to organizational settings under the name of LMX in order to explain the performance, emotions, organizational citizenship, commitment, and support of administrators and employees in organizations (Wayne et al., 2002). Knowing how the dynamics of the relationship between leaders and organizational members work is essential. The theory of LMX focuses on various typologies of the relationship between leaders and members (Liden et al., 1997). The dynamics and quality of the relationship between leaders and followers have been and continue to be of significant interest to leadership researchers and practitioners (Schyns and Day, 2010).

One of the main issues that LMX frequently addresses in the literature is the perception of organizational support. Studies indicate a positive relationship between the level of LMX and the

perception of organizational support (Credo et al., 2010; Trybou et al., 2014). According to Wayne et al. (1997), there is a high correlation between the quality of the relationship between the leader and the member and the organizational support perceived by the member. In addition, LMX and organizational support increase employees' performance, level of doing good, and organizational citizenship perceptions. Similarly, some research results have revealed a significant relationship between LMX and job satisfaction (Harris et al., 2009; Lapierre and Hackett, 2007). In addition, it is pointed out that organizational support perception and job satisfaction are positively related (Eisenberger et al., 1997). Although no study in the literature examines the relationship between LMX and zest for work, it is stated that perceived support in non-school organizations have a significant mediator role between LMX and job satisfaction and job performance (Erdoğan and Enders, 2007). Similarly, Wayne et al. (1997) stated that LMX and perception of organizational support are related and that these two variables can directly or indirectly affect many organizational variables.

Teacher job satisfaction is one of the crucial variables that can increase student performance and, thus, school effectiveness (OECD, 2019). On the other hand, zest for work refers to a structure that goes beyond job satisfaction and includes excitement and energy toward work. In this context, it is essential to increase teachers' job satisfaction and zest for work to increase the effectiveness of schools in the Turkish National Education System. Previous studies have shown that LMX, perception of support, and job satisfaction may be related. However, Turkish culture and the administrative assignment system have unique characteristics. In Turkey, administration is considered an additional duty besides teaching, and administrators are appointed for a certain period. It may lead to authority-responsibility debates. In addition, Turkish culture is seen as a culture with high power distance. It makes the relationship structure between principals and school teachers even more important. Also, Turkish culture is seen as a culture with high collectivism, which gives a unique characteristic to the perception of support perceived by teachers. In this context, in this study, it was aimed to analyze the nature of these constructs, which are seen as dichotomously related in the literature, more holistically by examining LMX, perception of support (organizational, manager, and colleague support), job satisfaction, and occupational satisfaction with a comprehensive structural model. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Are the relationships among teachers' LMX levels, their perceptions of support (organizational, administrator, and colleague support), job satisfaction, and zest for work significant?
2. Do teachers' levels of LMX and support perceptions (organization, administrator, and colleague support) significantly predict their job satisfaction and zest for work?

3. Do teachers' levels of LMX indirectly predict their job satisfaction and zest for work through their perception of support (organizational, administrator, and colleague support)?

In this study, since the predictors of LMX and support perception on teachers' job satisfaction and zest for work were to be determined, the research design was determined as a correlational model. Structural equation modeling was used to determine the factors that directly or indirectly predicted teachers' job satisfaction and zest for work. The population of the study consisted of teachers working in official secondary schools in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle districts of Ankara. In the study, a convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used to determine the sample. The sample consisted of 337 teachers, 239 (70%) of whom were female and 98 (29%) of whom were male. The LMX Scale developed by Liden and Maslyn (1998), the Support Perception Scale developed by Giray and Şahin (2012), the Job Satisfaction Scale developed by Weiss, Dawis, England, and Lofquist (1967), and the Zest for Work Scale developed by Erdoğan (2013) were used to collect the data. The data were collected from teachers working in public secondary schools in the central districts of Ankara province in the 2022-2023 academic year through Google Forms. After the data collection, outliers were removed from the data, and the normality of the distribution was tested. EFA and pairwise correlations were conducted using SPSS 20 program. CFA was conducted using AMOS 17 program. Subsequently, structural equation modeling was established and tested.

The study findings revealed a positive relationship among all variables, including LMX, administrator support, organization support, coworker support, job satisfaction, and zest for work. This relationship was high between LMX and administrator support, administrator support and organizational support, job satisfaction, and zest for work. In contrast, it was low between LMX and manager support, colleague support and organizational support, and zest for work. The other relationships between the variables were realized at a medium level. However, the results showed that LMX positively and significantly predicted organizational support, administrator support, coworker support, intrinsic job satisfaction, and extrinsic job satisfaction. In the prediction of zest for work, although LMX was not significant, LMX predicted zest for work positively through coworker support. In addition, while the prediction of organizational support and administrator support on intrinsic-extrinsic job satisfaction and zest for work was insignificant, coworker support positively and significantly predicted intrinsic job satisfaction and zest for work. Finally, intrinsic job satisfaction was found to be a significant predictor of zest for work while extrinsic job satisfaction did not significantly predict zest for work. The results showed that teachers' intrinsic variables of intrinsic job satisfaction and zest for work were affected by coworker support while intrinsic job satisfaction was also affected by LMX.

This research is a study in which LMX is considered an independent variable. However, LMX can also play a moderating role between leadership and various teacher variables. The moderator role of LMX in the relationship between leadership behaviors and various teacher variables in our country may provide findings for analyzing the principal-teacher relationship. The results of this study provide clues that coworker support is more critical than administrator support and organizational support in teachers' intrinsic job satisfaction and zest for work. In this context, school principals and educational policymakers should plan activities to strengthen relationships among teachers in schools and make arrangements to increase cooperation among teachers, which may increase support among teachers and, thus, intrinsic job satisfaction and zest for work. In addition, the study results showed that the positive interaction between the leader and the member increased both the perception of support and job satisfaction. The fact that school principals do not discriminate between internal and external groups in their relations with teachers can contribute to the daily life quality of the school.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 20.04.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-638813 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygısına İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma

Foreign Language Teachers' Views and Experiences on Foreign Language Speech Anxiety: A Qualitative Study

Aygül Şahin Toptaş

Yazar Bilgileri

Aygül Şahin Toptaş 
Dr., Gazi Üniversitesi, Alman
Dili Eğitimi,
aygulsahin@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine inceleyerek kaygının yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini araştırmayı ve kaygı yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine yönelik ipuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Deneyimli öğretmenlerin kaygılarının süreç içerisinde azalmış olabileceği ve tecrübe ile kaygıların olmaması düşünülerek katılımcıların mesleğinin ilk beş yılında olan ve farklı kurumlarda çalışan 11 yabancı dil öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısını nasıl anlamlandırdıkları, yabancı dil konuşma kaygısına dair görüş ve deneyimlerine dair yedi soru yer almaktadır. Verilerin analizi, veri toplama süreci ile paralel olarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde NVivo Programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular yabancı dil konuşma kaygısına yönelik görüşler, yabancı dil konuşma kaygısına neden olan etkenlere yönelik görüşler, yabancı dil konuşma kaygısını arttıran etkenlere yönelik görüşler, yabancı dil konuşma kaygısını azaltan etkenlere yönelik görüşler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, dil öğretim pratiği ve öğretmen eğitimi alanında kaygıyla ilgili daha bilinçli ve etkili yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yabancı dil eğitimi
Yabancı dil konuşma
Konuşma becerisi
Kaygı

Keywords

Foreign language education
Foreign language speech
Speaking skill
Anxiety

Makale Geçmişi

Geliş: 17.07.2023
Düzeltilme: 07.09.2023
Kabul: 13.09.2023

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of anxiety on foreign language teaching by examining the views and experiences of foreign language teachers about foreign language speaking anxiety in depth and to reveal clues for developing anxiety management strategies. The research employed phenomenology design, which is one of the basic qualitative research methods. The study group was selected with the convenience sampling technique. Considering that the anxieties of experienced teachers may have decreased in the process and that they did not have experience and anxiety, 11 foreign language teachers who were in the first five years of their profession and working in different institutions were included in the study. Research data were collected using a semi-structured interview technique. In the interview form, there are seven questions about how the participants make sense of foreign language speaking anxiety and their views and experiences on foreign language speaking anxiety. Data analysis was carried out in parallel with the data collection process. In the analysis of the data, content analysis was performed using the NVivo Program. The findings regarding the opinions of the participants participating in the research were grouped under four themes: opinions on foreign language speaking anxiety, opinions on factors that cause foreign language speaking anxiety, opinions on factors that increase foreign language speaking anxiety, and opinions on factors that reduce foreign language speaking anxiety. The results of this study are thought to contribute to adopting more conscious and practical approaches to anxiety in the field of language teaching practice and teacher education.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Şahin-Toptaş, A. (2023). Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısına ilişkin görüşleri ve deneyimleri: nitel bir araştırma. *TEBD*, 21(3), 1338-1359. <https://doi.org/10.37217/tebd.1328704>

Giriş

Konuşma; okuma, dinleme ve yazma olmak üzere dört dil becerisinden biridir ve diğer becerilerin temelini oluşturur (Sevim, 2019). Araştırmalar, iletişimin günlük yaşamın önemli bir parçası olduğunu ve zamanımızın %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak ve %9'unu yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000'den aktaran Kurudayıoğlu, 2003). Potur ve Yıldız (2016), iletişim sürecinde konuşma becerisinin en temel unsur ve araç olduğunu belirtmektedir. İnsanlar, iletişim ihtiyaçlarının büyük bir kısmını sözlü iletişim yani konuşma becerisi ile karşıladığı düşünülmektedir (Kırkkılıç ve Girgin, 2018)

Konuşma, dil yoluyla diğer insanlarla duygu ve düşünce alışverişi yapmayı sağlayan bir eylem olarak tanımlanır. İnsanların başarılarını, işlerini, eğitimlerini ve özel hayatlarını etkileyen ve sözlü iletişim yoluyla gerçekleşen bir iletişim biçimidir (Kurudayıoğlu, 2003). Ünalın (2001) kişinin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesi olarak konuşmayı tanımlamıştır (s. 111). Demirel (1999) ise konuşmayı, duygu, düşünce ve bilgilerin dil yoluyla aktarılması olarak benzer şekilde tanımlamaktadır (s. 45). İnsanın sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynayan konuşma, içerisinde pek çok kavramı barındıran ve sosyal bir varlık olarak kabul edilir. Doğan'ın (2009) ifade ettiği gibi, insanın konuşma becerisi doğuştan gelir ve yaşam boyunca içinde bulunduğu topluma göre şekillendirilerek kullanılır. Konuşma, insan zekâsının gelişmesinde, düşüncelerin, bilgilerin, bilimlerin, teknolojinin, medeniyetin ve kültürün ilerlemesinde başlıca bir etken ve araçtır (Temizkan, 2017). Günlük hayatta en çok kullanılan becerinin dinleme olduğu düşünülse de Varışoğlu (2018), günlük hayatta en çok kullanılan becerinin konuşma olduğunu ifade etmektedir. Konuşma becerisi, zihinle uyumlu bir şekilde çalışır ve diyafram, akciğerler, ses telleri, ağız, burun boşlukları, çene, damak ve dudaklar gibi fiziksel organlarla tamamlanır. Konuşma becerisi bir refleks becerisidir ve etkili bir yanıt vermek için karşıdaki kişiyi dinlememiz gerekmektedir. Bunun için bilgiye zihinde ihtiyaç vardır (Ünalın, 2007, s. 2).

Konuşmanın gerçekleşmesi için bazı süreçler gereklidir. Zihinde önce düşünceler oluşur, ardından bu düşünceler vücuttaki organlar aracılığıyla sese dönüşür ve böylece konuşma gerçekleşir. Konuşmanın unsurları fiziksel ve zihinsel olarak ikiye ayrılır. Konuşma, zihinde başlayan bir süreç olmasına rağmen fiziksel süreçle tamamlanır (Erdem, 2017). Varışoğlu (2018) da konuşma becerisinin zihinsel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal bir süreç olduğunu söylerken; Demirel (1999) fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal süreç olduğuna vurgu yapmaktadır (s. 45). Türkben (2021) konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için zihinsel ve fiziksel süreçlerin uyumlu bir şekilde işlemesi gerektiğine dikkat çeker. Bunun yanında öğrenmeyi güçleştiren çeşitli faktörlerin de olduğunu ifade etmek gerekir. Zihinsel ve fiziksel süreçleri etkilen faktörlere ek olarak kültürel ve duyuşsal faktörlerde konuşma sürecine etki etmektedir ki özellikle duyuşsal süreci etkilen "kaygı"

faktörü özellikle yabancı bir dili konuşma üzerinde ciddi bir etkiye sahip olabilmektedir (Baş, 2012). Kaygı ve öğrenme arasında sıkı bir bağ vardır ve kaygı bireyin öğrenmesine engel olabilmektedir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2018, s. 84).

Kaygı, birçok farklı durumda ortaya çıkabilen ve farklı maskeler altında gizlenebilen duygu durumlarından biridir (Becker, 2011, s. 7). Farklı kaynaklarda kaygının farklı tanımlarına rastlanabilir. Kaygı, endişe, belirsizlik ve bilinmeyen bir tehdit hissiyle ilişkili olan bir duygusal durumdur (Türk Dil Kurumu, 2023). Kaygı, kişinin kendini yetersiz hissettiği durumlarda ortaya çıkan iç sıkıntısı, korku ve rahatsızlık duygusu olarak tanımlanır (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2018). Kaygı, belirsiz bir korku olarak algılanabilen ve genellikle sorunun ne olduğunu net bir şekilde tanımlamayı zorlaştıran bir durumdur (Morgan, 2011, s. 214). Kaygı, bir kişinin yaşadığı an ve gelecekteki belirsizliklerle ilgili endişe ve rahatsızlık hissettiği bir durumu ifade eden öznel bir durumdur. Bu durum, belki de hiç gerçekleşmeyecek olan şeylerle ilgili kaygılanma içerebilir (Şahin, 2019). Kaygı, geleceğe yönelik olası bir tehlike tehdidine karşı gelişen bir tepki olup, endişe ve tedirginlik duygusuyla ilişkilidir (Çetinay-Aydın, 2017). Kaygı, bir problemle ilgili doğal bir tepkidir ve genellikle istemsizce ortaya çıkar. İnsanlar, bir şeylerin yolunda gitmediğini veya bir durumun olumsuz bir sonuç doğurabileceğini düşündüklerinde kaygı hissederler. Bu düşünceler ve endişeler çoğu insan için beklenmedik bir şekilde ortaya çıkar ve uzun sürebilir. Kaygı, sanki içsel bir alarm sistemidir ve bu alarmın seviyesi yükseldikçe, durumu göz ardı etmek daha da zorlaşır (Tallis, 1990, s. 4).

Kaygı birçok farklı alanda ve farklı şekilde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle öğrenme süreçleri içerisinde kaygı olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Hayatın birçok alanında ortaya çıkan kaygı yabancı dil eğitiminde de karşımıza çıkmaktadır (Balkaya, Arabacıoğlu ve Çakır, 2020). Bu noktada yabancı bir dilin ediniminde özellikle konuşulmasında kaygı, negatif bir etkiye sahip olabilmektedir. Yabancı dilde konuşma kaygısı, birçok öğrencinin bir yabancı dil öğrenirken yaşadığı çok yönlü bir psikolojik olgudur. Yapılan araştırmalarda kaygının dil öğrenimini etkilediği ve dil başarısının olumsuz bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir (Bashori, van Hout, Strik ve Cucchiarini, 2022). MacIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısını “konuşma, dinleme ve öğrenme dâhil olmak üzere özellikle ikinci dil bağlamlarıyla ilişkili bir gerilim ve endişe duygusu” olarak tanımlamaktadırlar (s. 284). MacIntyre, Noels ve Clément (1997), yabancı dil kaygısının, ikinci dil edinimine yönelik düşük öz yeterlik beklentilerinden kaynaklandığını belirtmektedirler (aktaran Haley, Marin ve Gelgand, 2015) Yabancı dil kaygısı, bireyin yabancı dil öğrenme ortamlarında, yabancı dil becerilerini sergilemesi gereken durumlarda ortaya çıkar. Bu kaygı, yabancı dilde başarılı olan öğrencilerde bile yaşanabilir. Yabancı dil kaygısının sebepleri arasında, ana dilde ifade etme ve anlama zorluğu yaşama, hata yapmaktan korkma, mükemmel olmaya çalışma ve başkaları karşısında küçük düşmekten korkma gibi faktörler bulunabilir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2018). Horwitz, Horwitz ve

Cope (1986), yabancı dil öğrenmede en endişe verici etkinin hedef dilde konuşma olduğunu belirtmişlerdir. İletişimin önemi nedeniyle iletişim kaygısı da yabancı dil kaygısıyla yakından ilişkilidir. Konuşma kaygısı, insanlarla iletişim kurarken duyulan endişe ve korku olarak tanımlanan bir utangaçlık türüdür. Konuşma kaygısı, grup içinde (sözlü iletişim kaygısı) veya toplum içinde (sahne korkusu) konuşma zorluğu veya dinleme ve konuşulanı anlama zorluğu (alıcı kaygısı) gibi durumlarla kendini gösterebilir.

Yabancı dil öğretmenleri, dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptirler. Öğrencilere dil bilgisi, konuşma yetenekleri, kelime dağarcığı ve kültürel anlayış kazandırmakla sorumludurlar. Ancak, yabancı dil öğretmenlerinin kendi deneyimlerinde sıkça karşılaştıkları bir konu, yabancı dil konuşma kaygısıdır. Bu kaygı, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini, öğrencilerle olan iletişimlerini ve özgüvenlerini etkileyebilir. Ne yazık ki yabancı dil öğretmenlerinin kendi konuşma kaygıları sıklıkla göz ardı edilmektedir. Oysaki bu kaygılar, öğrencilere örnek olma rolünü yerine getirirken ve derslerde etkili bir şekilde iletişim kurarken öğretmenleri olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin kendi kaygılarını anlamak ve yönetmek, daha etkili bir eğitim sağlama çabalarını destekleyebilir. Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili görüşlerini, deneyimlerini ve bu konudaki algılarını anlamak ve kaygının yabancı dil öğretimi sürecindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırma, yabancı dil öğretmenlerinin kişisel kaygıları, kaygı seviyelerinin değişkenlikleri, kaygı ile öğretim performansı arasındaki ilişki gibi konuları ele almayı hedeflemektedir. Bu bilgiler, yabancı dil öğretimi alanında kaygı yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca, bu araştırma, dil öğretiminde kaygı konusunda daha fazla farkındalık yaratmayı ve yabancı dil öğretimi pratiklerini desteklemek için bilimsel bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yabancı dil konuşma kaygısı, öğretmenlerin öğretim performansını, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve dil edinim sürecini etkileyebilen kritik bir faktördür. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde kaygıyı anlamak ve etkilerini değerlendirmek, dil öğretimi uygulamalarının iyileştirilmesi ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi açısından araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma, yabancı dil öğretmenlerinin kişisel kaygılarını, kaygı seviyelerindeki değişkenlikleri, kaygının öğretim performansı üzerindeki etkisini ortaya çıkararak, yabancı dil öğretimindeki pratiklerin ve stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, dil öğretimi programlarının planlanması, öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi ve kaygı yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda rehberlik edeceği ve dil öğretimine yönelik daha etkili yaklaşımların benimsenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede, yabancı dil

öğretmenlerinin ve öğrencilerinin daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalarına ve dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilecektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili deneyimleri nelerdir?
3. Yabancı dil konuşma kaygısı yabancı dil öğretmenlerinin öğretim performansını nasıl etkilemektedir?
4. Yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil konuşma kaygısını nasıl yönetmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların katılımcılarla kişisel olarak iletişime geçerek derin anlamlara ulaşmak amacıyla yürüttükleri araştırma sonucunda derin bilgi yapısını anlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013, s. 245). Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin bir fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimleri aktardıkları bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell ve Creswell, 2018; Giorgi, 2009; Moustakas, 1994). Bu bağlamda öğretmenlerin yabancı dil konuşma kaygısını nasıl değerlendirdikleri ve yabancı dil konuşma kaygısının öğretmenlik yaşantılarını nasıl etkilediğini anlamlandırmak amacıyla temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlikli araştırmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini, araştırmacının büyük miktarda bilgi edinmesini sağlamaktadır (Glesne, 2015; Patton, 2002). Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Hamamcı ve Hamamcı (2015) yabancı dil öğrenim tecrübesi arttıkça kaygı seviyesinin azaldığını ifade etmiştir. Buna dayanarak katılımcıların belirlenmesinde deneyimli öğretmenlerin kaygılarının süreç içerisinde azalmış olabileceği ve tecrübeye dayalı olarak kaygılarının olmaması düşünülerek katılımcıların mesleğinin ilk beş yılında olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya mesleğinin ilk beş yılında olan ve her biri farklı kurumlarda çalışan 11 yabancı dil öğretmeni katılmıştır. Katılımcı sayısı veri doygunluğuna göre belirlenmiştir. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla K1, ..., K11 şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırma gurubundaki katılımcıların yaş aralığı 22-31 arasında değişmekte ve liselerde ve özel kurumlarda en çok tercih edilen dillerin İngilizce ve Almanca olması sebebiyle grup Almanca ve İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma meslek hayatının ilk beş yılında olan Almanca ve İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	<i>Yaş</i>	<i>Branş</i>	<i>Çalıştığı Kurum</i>	<i>Deneyim</i>
K1	29	Almanca	Anadolu Lisesi	5 yıl
K2	30	İngilizce	Anadolu Lisesi	4 yıl
K3	28	Almanca	Anadolu Lisesi	4 yıl
K4	30	Almanca	Anadolu Lisesi	5 yıl
K5	31	Almanca	Fen Lisesi	3 yıl
K6	33	Almanca	Anadolu Lisesi	5 yıl
K7	24	İngilizce	Özel Kurum	1 yıl
K8	27	Almanca	Anadolu Lisesi	2 yıl
K9	30	Almanca	Anadolu Lisesi	5 yıl
K10	23	İngilizce	Özel Kurum	6 ay
K11	22	Almanca	Özel Kurum	1,5 yıl

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorular önceden hazırlanmıştır fakat görüşme esnasında görüşmenin gidişatına göre sorular esnek bir şekilde ifade edilebilir, soruların sırası değişebilir ve cevaplar katılımcıya göre değişiklik gösterebilir (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 110). Veriler katılımcılarla yapılan bireysel görüşme ile toplanmıştır.

Görüşme formundaki sorular gözlem ve konu ile ilgili genel tecrübelerden yola çıkarak ve ilgili alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Görüşme formunda katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısını nasıl anlamlandırdıkları, yabancı dil konuşma kaygısına dair görüş ve deneyimlerine dair yedi soru yer almaktadır. Soruların yönlendirici, çok boyutlu olmamasına katılımcıların kendilerini açıkça ifade edebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğinin ve amaca uygunluğunun test edilmesi açısından taslak form oluşturulmuş, bir kurumda çalışan iki öğretmenle 30 dakikalık görüşmeler yapılarak pilot uygulama yapılmıştır. Ayrıca araştırma soruları yabancı dil eğitimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Anlaşılmayan ve araştırma amacına uygun olmayan sorular düzeltilerek formun son hali meydana getirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, gizlilik ilkesine dayanarak sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların gönüllülük esasına dayanarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kaydı alınmıştır.

Araştırmada yer alan görüşme soruları şunlardır:

1. Sizce yabancı dil öğretmenleri konuşma konusunda ne tür kaygılar yaşarlar?
2. Yabancı dilde konuşmanız gerektiğinde kendinizi nasıl hissedersiniz, aklınızdan neler geçer?
3. Sizce bu kaygı düzeylerinde mesleğe başladıktan sonra süreç içerisinde bir değişim oluyor mu?

4. Öğretmen konuşma kaygıları sizce meslek yaşantılarını hangi yönlerden etkiler?
5. Sizce öğretmenlerin kendileri dışında konuşma kaygılarını etkileyen faktörler neler olabilir?
6. Sizce öğretmenler konuşma kaygısıyla baş etmek için neler yapabilir?
7. Yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili sizin paylaşabileceğiniz bir anınız var mı?

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, veri toplama süreci ile paralel olarak yürütülmüştür. Her görüşmeden sonra veriler yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde NVivo Programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, verileri anlamlı kavramlara dönüştürerek ve bu kavramları düzenleyerek veriyi açıklayan temalara ulaşmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıları yarı yapılandırılmış görüşme formunda verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunarak kodlamalar yapılmıştır. Benzer özellikte olan kodlar aynı kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan kategoriler, tekrar değerlendirilerek kategoriler arasındaki ilişkilere göre temalar oluşturulmuştur. Böylelikle araştırmada zengin betimleme sağlanmıştır. Oluşturulan kategoriler ve temalar yabancı dil eğitiminde uzman başka bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular görüşme verilerinden doğrudan alıntılar verilerek sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kriterleri nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi, olumsuz durum analizi, araştırmacı önyargılarının açıklanması, zengin yoğun betimleme, dış deneyimler, üye kontrolü, uzman incelemesi, araştırmacının duruşu ve veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımdır (Creswell, 2013; Merriam, 2018). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmada bu stratejilerden veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım, uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üye kontrolü, uzman incelemesi ve zengin betimleme kullanılmıştır. Bulguların doyum noktasına ulaşması ile veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım ile doyum noktasına ulaşılmış sağlanmış, görüşme yapılan kişilerden bulgular hakkında geri bildirim istenmiş böylelikle üye kontrolü sağlanmıştır. Görüşme sorularının oluşumunda yabancı dil alanında iki uzmanın görüşü ve verilerin analizinde kodlamalar esnasında bir uzman değerlendirmesi alınmıştır. Araştırmanın uygulanması için gerekli olan onay Gazi Üniversitesi Etik Komisyonununun 19.04.2022 tarih ve 08 sayılı kararı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin yabancı dil konuşma kaygısına yönelik görüşlerine dair genellenebilir sonuçlar elde etmek değil, derinlemesine anlamak amaçlanmaktadır.

Bu nedenle araştırmanın sadece araştırmaya katılan katılımcılarla sınırlı olduğuna dikkat edilmelidir. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular yabancı dil konuşma kaygısına yönelik görüşler, yabancı dil konuşma kaygısına neden olan etkenlere yönelik görüşler, yabancı dil konuşma kaygısını arttıran etkenlere yönelik görüşler, yabancı dil konuşma kaygısını azaltan etkenlere görüşler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bulgular katılımcı görüşlerinden direk alıntı yapılarak sunulmuştur. Kategoriler oluşturulurken benzer ve ortak cevap veren katılımcıların cevapları aynı kategoriler altında toplanmıştır. Bu nedenle tüm katılımcı cevaplarına araştırmada yer verilmemiştir. Oluşturulan temalarda sadece katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Yönelik Görüşler

Katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısına yönelik görüşleri incelediğinde birçok katılımcının hata yapma korkusu yaşadığı dikkat çekmektedir. Yabancı dilde yaşadıkları kaygıyı anlatmaları istendiğinde birçoğunun bu kaygıyı hata yapma korkusu olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu korku genel olarak konuşurken dil bilgisinde hata yapma korkusu olarak ifade edilmiş, dil bilgisi kurallarına göre eksiksiz konuşmaya çalışmanın kaygıya sebep olduğu dile getirilmiştir.

K7: "Bir yönerge verirken özellikle karşımdakine çok gramer olarak çok da doğru olmayan cümleler kurabiliyorum. Bu benim bir kaygıydı. Yani yönergeyi verirken, asıl doğru yapmalarını istediğim şeyi anlatırken gramer konusunda yanlış yapmak bir kaygıydı mesela. Hala hani bazen, aa şunu şöyle demeseydim dediğim bir şeydi."

K4: "Özellikle Almanca için söyleyeyim gramer konusu çok zor Almancada özellikle artikeller çok problem. Akkusativ var genitiv var. Bunları kullanırken acaba hata yapar mıyım diye düşünüyorum. Hata yapmaktan çok korkuyoruz. Hani yanlış kullanır mıyım kaygısı beni daha fazla endişelendiriyor. Daha çok artikel konusunda birazcık endişelendiriyor. Cümle yapısı devrik olmasından kaynaklı bazen, işte atıyorum zaman zarfı nerede yer yön zarfı nerede kullanılacak. Bence daha çok gramer ve artikelden kaynaklı insanlar daha çok hata yapmaktan çekiniyorlar diye düşünüyorum. Yani kendim en azından öyleyim."

Bazı katılımcılar öğretmen oldukları için toplum tarafından hatasız olmaları beklendiği düşüncesiyle başkaları tarafından yaptıkları hataların fark edilmesinden endişe duyduklarını ifade etmişlerdir.

K11: "Konuşmam gerektiğinde kendimi çok kaygılı hissediyorum. Kalbim çarpmaya başlıyor o anda. Hatamı fark edileceğinden o konuda yeterli olmadığım düşünüleceğinden endişe duyuyorum. Bunu öğrencinin hissetmesini kesinlikle istemiyorum. O yüzden çok heyecanlanıyorum. Çok büyük bir endişe geliyor. Hissettiğim tek şey korku ve endişe olabilir zaten o anda. Yanlış yapmaktan korkuyorum. Yanlış anlaşılmaktan korkuyorum. En kötüsü yanlışımın fark edilmesinden korkuyorum. O anda çok utanç verici olacağımı düşünüyorum çünkü. Öğretmen konumunda yer aldığımız için bu tolere edilmeyecek gibi hissediyorum. Hissettiğim sadece endişe ve korku o yüzden."

K5: "Yabancı dil öğretmeni olduğumuz için toplum tarafından tüm konulara vâkıf olmamız beklendiğinden hata yapma kaygısı yasayabiliyoruz."

Bir katılımcı dili yanlış aktarma ve yanlış öğretme korkusuyla kaygı yaşadığını belirtmiş, bir başka katılımcı ise kendisini zaman zaman yetersiz hissettiğini dile getirmiştir. Ayrıca konuşurken kendisini tam olarak ifade edemediği için anlattığı konuda yetersiz görülmesinden endişe duyduğunu dile getirmiştir.

K3: “Öğrencinin temelini ben oluşturacağım. Yani benim en ufak bir hatam, bir telaffuz hatam ya da Almancayı yanlış aktarmam, onun temelindeki bir bilgi yanlışına sebep olacak. Bu da öğretmeni haliyle kasıyor. Biraz daha tetikte olmasına sebep oluyor. Yani bu yüzden öğretmenin kaygısı, yani yabancı dil öğretmenlerinin kaygısı bu yüzden biraz daha fazla. Özellikle onlar yeni öğrenmeye başladığı için. Yanlış bir şey öğretmemek adına en ince ayrıntısına kadar biz düşünüyoruz mesela. Benim en ufak bir yanlış açıklamam, yanlış konuşmam ya da telaffuzum öğrencilerin öğrenimini etkileyecek.”

K7: “Yani şu anda kastedersen rahat hissedemiyorum daha evet her şeyle full mükemmel hissediyorum rahat bir şekilde diyemiyorum ana dilim gibi. Daha bu seviyeye erişemedim. Bana ekstra bir soru sorduklarında böyle açıklarken bile tereddüt yaşıyorum. Aslında konuyu biliyorum ama açıklaması konuşma anlamında tereddütlerimden dolayı sanki konuyu sallantıda biliyordum gibi bir etki olmuş olabilir onların üzerinde. Ki bu benim için çok rahatsız edici bir durum. Kendini ifade edemediğin için bilmiyor gibi oluyorsun. Türkçede bile bir yani bir konuyu eğer tereddütlü söylersen ha emin değil herhalde gibi bir etki oluyor. Evet, sanırım o etkiyi ilk başlarda ben de yarattım.”

Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Neden Olan Etkenlere Yönelik Görüşler

Katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısına neden olan etkenlere yönelik görüşleri ele alındığında genel olarak dil bilgisi, telaffuz, kelime bilgisi gibi dil yeterliliğine ilişkin ifadelere değindikleri görülmektedir.

K4: “Konuşma derslerimizde genelde şey oluyor, çocuklar birbirine bağlı cümleler kurmaya çalışıyorlar, devrik cümleler kurmaya çalışıyorlar. Bunu düzeltirken, acaba şu bağlacı nereye koyacağım, bu bağlacın grameri, yani dil bilgisi açısından daha çok kaygı düzeyi yaşıyorum. Acaba şu bağlacı versen çocuk bunu ne kadar anlayacak ya da basite indirgeyebilir mi Almancada derken bir kaygı yaşıyorum. Yaşadım da. Mülakat yapıyordum. Almanca tartışma yapıyorduk çocuklarla. Okulda sergilenecek. Öğrenci hocam ben şu cümleyi nasıl çevireceğim diye sordu bir öğrenci. Hani bu tarz deyimsele şeylerden kaygılanıyorum.”

K6: “Öğretmenler dilbilgisini doğru kullanım kaygısı yaşayabilirler. Benim de konuşurken dilbilgisini doğru kullanıp kullanmadığım, kelimeleri doğru seçip seçemediğim aklımdan geçiyor.”

K1: “Konuşurken ihtiyaç duyacağım, kullanmam gereken kelimeyi o anda hatırlayamamak beni gerer. Kelimeyi hatırlayamazsam ya da yanlışlıkla alakasız bir kelime kullanırsam diye aklımdan geçer.”

K11: “Çevremde arkadaşlarımın düşüncelerinden su sonuca vardım telaffuz konusunda çok kaygı yaşıyorlar. Akıcı olarak konuşabilseler bile telaffuzu kötü olduğu için kaygı yaşayabiliyorlar. Bu konuda eleştirileceklerini düşünüyorlar.”

Bunun yanı sıra bir katılımcı öğretmenin öğreteceği dil seviyesine göre öğretmenin kaygısının değişebileceğini ifade etmiştir.

K7: “Aslında benim şu an girdiğim sınıf A1 seviyesinde. Çok yüksek bir seviye değildi ama şimdi arttı B1 seviyesindeyim. Yani kur değişti. İlk A1 seviyesinde, düşük seviyedekinde çok fazla bir kaygım yoktu. Daha basitti.”

Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Arttıran Etkenlere Yönelik Görüşler

Katılımcılar yabancı dil konuşma kaygısını arttıran etkenlere yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu derste dili iyi bilen bir öğrenci olduğunda ya da ana dilli biriyle konuşmaları gerektiğinde, karşısındaki kişi tarafından yargılanacağı düşüncesiyle kaygılarının arttığını ifade etmişlerdir.

K7: “Sınıfta çok iyi mesela dört yıl İngiltere’de yaşamış ama sadece hazırlık sınavına girmediği için hazırlık okumak zorunda olan öğrenciyle göz göze geliyoruz. Ben ne söylesem ve bu beni endişelendiriyor. O yüzden de diyorum ki bence de bu evet bir kaygı yaratıyor.”

K6: “Almanya’dan gelen bir öğrencim olsaydı, gerçekten kaygılanabilirdi. Çünkü sürekli müdahale edecekti, konuşma olarak hani orada yaşamış olduğundan bir tık daha iyi olacaktı. Çünkü dili orada öğrenmişti. Evet, ana dili olacaktı. Evet, bu kaygıma sebep olabilirdi.”

K9: “... Ama hani başka bir yabancı karşısında atıyorum? Bir alman karşısında konuştuğum zaman nasıl kendimi ifade edeceğimi şaşırıyorum. Cümleler o an heyecandan aklıma gelmeyebiliyor. Dediğim gibi tekrar acaba cümle yapısında hata yapabilir miyim? Bazen Türkçe düşündüğümüz için tam iyi transfer edebilir miyim? Onlar birazcık kaygı attırıyor.”

Birçok katılımcı başkalarının onlar hakkında düşüncelerinin ya da onlardan beklentisinin kaygılarını arttırdığını belirtmişlerdir.

K8: “Yani kaygımı artıran şey tabii ki insanların senin ne kadar bilgili ya da bilgisizliğini ölçmesi sen konuşurken. Eğer sen yeteri kadar onların gözünde doğru bir şekilde cevap vermediysen sorgulara ya da onlar bir şekilde tatmin olmadıysa onların gözünden düşmek beni kaygılandırır. Ben onların karşısında konuşamadıysam ya da yeterli cevap veremediysem onların gözünde ben bu işte iyi değilim ya da başarısızım düşüncesi beni daha çok kaygılandırır. Kaygımı artırır. Yani onların benim hakkımdaki bakış açıları. Bu beni kaygılandırıyor.”

K6: “Etkinlik hazırlarken. Mesela çocuklara etkinlik hazırlatıyoruz, sunduruyoruz. Cümleyi okurken ya da telaffuz ederken videosunu çekiyoruz. Bu videoyu paylaşıp hocalar, diğer okulda Almanca hocalarımız görse acaba sunumu yeterince iyi telaffuz edebildi mi tarzında bir kaygı oluyor. Acaba bir tepki alır mıyım gibisinden bir kaygı yaşıyorum. Şöyle diyebiliriz yani ona. Hani herhangi bir şeyi daha kalabalık ya da halka açık bir yerde paylaşılacaksa negatif etkiliyor. Biraz kaygı oluşturuyor.”

Katılımcıların neredeyse tamamı derse hazırlıksız girmenin ya da ders dışında biriyle hazırlıksız konuşmanın yabancı dil kaygılarını oldukça arttırdığını dile getirmişlerdir.

K7: “Spontane konuşurken. Ya da belki şey oluyor. Mesela bir örnek vereceğiz. O şeyin bir örnek olmasına gerek yok dersle alakalı değil, belki sohbet havasında geçen bir şey. Çok spontane geçerken birden başladım konuşmaya ve sonunu getirirken çok spontane gitti şimdi bunun sonunu nasıl getireceğim kaygısı olabiliyor. Ya da canım bir şey anlatmak istediğinde ama bir dakika şu an buna nasıl başlasam kaygısıyla anlatamadığım da oluyor. Bu kaygıları yaşıyorum mesela.”

K2: “Eğer mesela bir şeyi bilmiyorsam, o gün işenecek konuya hâkim değilsem hem kendi konuşma kaygım var hem de konuyu bilemediğim için, yani onu nasıl açıklayacağımı dair bir kaygım oluyor. Ve ikisi bir çalışıyor. Bazen sadece gramer bazlı düşünmüyorum. Bazen bir kelime konusu bile olduğunda, şu kelimeyi İngilizce açıklayayım yapamıyorum mesela. Çünkü karşılığımı belki İngilizce nasıl ifade edebileceğimi bilmiyorum ya da ön bir hazırlığını yapmamışım. O yüzden hemen yine kolaya kaçarak Türkçe sözlük açıyorum.”

K8: “Öğretmenim, çocuklarla daha çok etkileşim içerisindeyim. Yani öğretmenler odasına girdiğimde de mesela hadi hocam bize bir şeyler anlat Almanca dediklerinde de şöyle bir panik oluyorum.”

K3: “Daha öncesinde yaşadığım bir anı bir telefon verilir ya da biriyle iletişim kurmam istediğimde, ders esnasında hiç beklemediğim bir soruyla karşılaştığımda buna Almanca cevap vermek benim için zor.”

K4 ve K11 yabancı dil öğretmeni oldukları için eksiksiz ve mükemmel olma düşüncesiyle kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

K4: “Önce bir endişeleniyorum karşıdakini eğer ilk defa tanıyorsam acaba benim konuşmamı yargılar mı diye düşünürüm. Sonuçta ben Almancayı burada öğrendim. Karşıdaki Almansa hatta benim Almanca öğretmeni olduğunu biliyorsa daha çok kaygılarım. Ama benim herhangi biri olduğumu söylersem hiç kaygılanmam. Aklıma ne gelirse söylerim ama benim öğretmen olduğumu düşünürse o zaman hata yapmamam gerektiğini, düzgün cümle kurmam gerektiğini düşündüğümde bu benim daha çok hata yapmama sebep olur.”

K11: “Öğrenci sorduğu soruyu bilemediğinde, konuşamadığında ben nasıl bilemem bu soruyu nasıl cevap veremem gibi oluyorsun. Bir tık öğretmenliğini sorguluyorsun. Acaba bilmiyor muyum? Bir sorun mu var? Gibisinden sorguluyorsun yani. Daha çok işte bu kaygı, bilemem her derste, bilemeyeceğim gibi düşünürsen bu sefer bildiğin bir şeyi de unutuyorsun.”

Bir katılımcı tecrübesizlikten kaynaklı olarak kaygının artabileceğini ifade etmiştir.

K10: “Benim meslekte daha olgunlaşamadığımı ve daha çok toy olduğundan biraz kaynaklanıyor. Çok pratiğim olmadığından kaynaklanıyor.”

Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Azaltan Etkenlere Görüşler

Katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısını azaltan etkenlere yönelik görüşler incelendiğinde birçok etken dile getirilmiştir. Ders dışında ve ders içerisinde dili aktif bir şekilde kullanmanın önemine birden fazla katılımcı dikkat çekmiştir. Dili kullanırken de en çok konuşma pratiği yapılmasına, bunun yanı sıra özellikle dinleme becerisinin önemine ve okuma etkinliklerinin önemine vurgu yapılmıştır.

K1: “Öğretmenler eğitim verecekleri, öğretim yapacakları dilde iletişim kurmalı. Yabancı dilde Almanca öğretmeniysen Almanlarla daha çok konuşmalıyız diye düşünüyorum ben. Mesela Zoom'dan görüşme yaparak yani bu şekilde geliştirebiliriz. Daha fazla Almanca okuyarak yani kendime şu an aslında özeleştiri yapıyorum. İzlemem gerekiyor. İzlemek gerekiyor. Yani Almanca okumak gerekiyor. Almancayı yaşamak gerekiyor. Stresimin gitmesi için benim Almancayı yaşamam gerekiyor. Yaşam haline getirmem gerekiyor. Yani o dilden ne kadar koparsa bence stresimiz o kadar artar.”

K10: “Bence bir yabancı dil öğretmenin en çok bilmesi gerektiği şey olarak kendi adıma düşünüyorum; dille sürekli iç içe olmak. İç içe olduğun zaman zaten kendini güvende hissediyorsun. Bir şeyler dinlediğinde bir şeyler izlediğinde onu anladığımı anladığım an zaten şunu fark ediyorsun, tamam yapabilirim, duyduğumu anlıyorsam konuşabilirim diye fark ediyorsun. Yani daha çok bilgi olduğunda kaygı azalıyor. Bir de alışkanlık. Tamamen kullanma alışkanlığı. Daha çok kullandığında, daha çok derse girdiğinde daha az kaygı gibi.”

K4: “Öğretmenlerin sadece üniversitedeki bilgileriyle yetinmeyip süreç içerisinde daha fazla iletişim kurmaları gerekiyor. Hatta gerekirse kurslara sadece konuşma kurslarına gitmeleri gerekiyor. Belki sınıflarda daha fazla etkin iletişim kurmaları gerekiyor.”

K5: “Benim sürekli Almanca ilgili bir şeyler yapmam, benim stresini azaltır. Alt yazılı ta da işte direk Almanca film izlemem işte tiyatro izlemem ya da ne bileyim Almanca sürekli okumam mesela sürekli kullanma kulağıma aşına olması benim stresimi azaltır.”

Bunun yanı sıra kişisel gelişim ve dilin konuşulduğu ülkede bulunmak gerektiği bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

K2: “Mümkün olduğunca dile maruz kalmalı. Maruz kalmak gerçekten insani zorluyor. O dilin konuşulduğu ülkeye gitmeye çalışmalı, dili öğretmek için çeşitli workshoplara katılmalı. Biz öğretmenler hiçbir zaman ben oldum diyemeyiz, öğrencilerimizi eğittiğimiz gibi kendimizi de eğitmeliyiz.”

K3: “Kesinlikle dile maruz kalınması gerekiyor özellikle zorunlu bırakılarak, seminerlere katılıp o dilin ülkesine gitmesi gerekiyor.”

K7: “Yabancı dilde kitap okuyabilir, film seyredebilirler. Ama en iyisi, en az altı ay o dili anadili olarak konuşanlarla aynı ortamda yaşamak.”

K9: “Hedef dilde dinlemeye okumaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Dinleme okuma esnasında cümle kelime çeşitliliği fark edilir. Yani kendini bu yönde geliştirmek isteyenler farklı cümle yapılarını kelimeleri hemen fark eder. Seminerlere katılım sağlanabilir. Kişi kendisini geliştirmek için katıldığı seminerlerde, hizmet içi eğitimlerde hem yeni şeyler keşfedip hem de eksik olan yanlarını elinden geldiğince tamamlıyorsa olumlu yönde değişme elbette olur. Şahsen ben böyle yapmaya çalışıyorum.”

K1 dile yeteri kadar hâkim olduğunda, öğretmen kendini yetkin hissettiğinde daha iyi konuşabileceğini ve bunun öğretmenin öğretim performansını da olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir.

K1: “Dile hâkim olmazsak bizim stresimiz olur. Yani hâkim olmamız gerekiyor. Vurgusuna işte ne diyorduk semantiğine, syntaxa hepsine hâkim olmamız gerekiyor. Dile tam anlamıyla hâkim olursak daha iyi konuşabiliriz. Kaygı kendine güveni olumsuz etkiler öncelikle. Kendini o konuda yetkin hissetmez. Bir dile ne kadar hâkim olursa kişi o kadar iyi öğretecektir ama bir konuya ben bile hâkim değilsem bunu öğrenci nasıl öğreteceğim kaygısı ortaya çıkar.”

Birkaç katılımcı öğretmenin özgüveninin konuşma kaygısını azalttığını ifade etmişlerdir. Özgüveni düşük olan öğretmenin sınıfta otoritesinin sarsılacağı, derse konsantre olamayacağı ve öğretim performansına negatif etki edeceği belirtilmiştir.

K3: “Eğer bir öğretmen öğrencileri ile iletişimi kuvvetliyse ve o derste kendinden eminse aktarabileceğinden eminse rahat bir ortamı varsa kaygıyı çok aza indirebilir. Tabii ki kaygı yaşayabilir. Bence öğretmenler kaygı için yani baş etmek için en önemli yöntem bence özgüvenden kaynaklı, yani öz güvenini bence kazanması gerekiyor. Bu çok önemli. Özellikle dedim ya dil öğretmenleri için uygulamalar çok önemli. Yani o yüzden o kaygıyla baş etmek için direkt kendini o alana atman gerekiyor. Yani yanlış ya da doğru bir şekilde kendini o özgüveni kazandırman gerekir. Kendimize öz güvenimizin olması gerekiyor.”

K4: “Bence özgüveni düşük olan yani yabancı dilde konuşurken kaygılanan öğretmen bir kere öğrencinin gözünde de zayıf konumda olur. Bu da hem otoritesinin sarsılmasına neden olur hem

de bilgi eksikliğini öğrenciye karşı tarafa yansıtır. Bu da öğrencide öğretmen açısından bence çok da olumlu etkiler bırakmaz olumsuz etkiler bırakır diye düşünüyorum. Öğrenci tarafından eğer mesela ben kaygılı bir öğretmenim çok fazla konuşamıyorum ya da konuşmayı karşı tarafa aktaramıyorum öğrenci de bunu hissettiyse eğer öğretmeni daha fazla sıkıştırmaya çalışır, eksiklerini daha fazla bulmaya çalışır. Orada da öğretmeni birazcık zor duruma sokabilir. Hoca zaten çok fazla bir şey bilmiyor deyip sınıf içerisindeki otoritesinin sarsılmasına neden olur.”

K11: “Kaygıyı azaltan şu oluyor, ders eğer o dakikaya kadar iyi gidiyorsa, herhangi bir hata yapmadıysam biraz daha gevşeyerek devam ettiğimi görüyorum. O zaman öz güvenim artıyor. Evet diyorum, yapabiliyorsun, devam edebilirsin. Kendime onları söyleyerek devam ediyorum ama eğer hata yaptıysam başta, öğrencilerden olumsuz bir yanıt aldıysam ve öğrencilerden dönüt alamıyorsam konuşmam karşısında bunlar da olumsuz etkiler ve derse konsantrasyon alamam.”

Buna ek olarak konuşulan kişiden ya da öğrencilerden alınan pozitif geri dönüşüm öğretmenleri motive ettiği ifade edilmiştir.

K1: “Karşıdaki insanın senin hakkında çok fazla fikir beyan etmemesi benim rahat iletişim kurmama sebep olabilir. Yani seni etkin bir şekilde dinliyorsa seni yargılamadan seni karşılıklı bir şekilde ya da senin anlayacağın dilde sana sorular yöneltiyorsa sıkılmadan dinliyorsa o da beni iletişim kurarken kaygıyı azaltır.”

K8: “Yani kendimi iyi ifade ettiğimi görürsem karşıdaki de bu konuda onayladıysa, bana pekiştirecek veriyse. Çok güzel konuşuyorsun. Aksanın çok iyi ya da işte bir Alman gibi konuşuyorsun gibi. Hani bütün motive edici sözler beni motive eder, kaygıyı oldukça azaltır.”

K5: “Çocuklardan geri dönüşüm aldığında kendimi daha çok güvende hissediyorum. Rahatlama oluyor. Kendine güven hissediyorsun daha çok.”

Katılımcıların çoğu ön hazırlığın, derse hazırlıklı gitmenin konuşma kaygısını azalttığını ifade etmişlerdir.

K10: “... Çok aktif bir şekilde zaten gramer öğrenmiyorlar. Daha çok Almanca konuşmaya çalışıyoruz onlarla. Ben derslere önceden hazırlıklı gittiğim müddetçe sıkıntı yok. Tabi önceden hazırlanmadıysam acaba bana çocuk soru sorarsa acaba nasıl cevap veririm gibisinden bir kaygı yaşıyorum. Bence kesinlikle hazırlıklı olmak kaygıyı azaltıyor. Artıran unursa yine kalabalık bir ortam ve bilen bir kesime hitap ettiğinde daha çok kaygılanıyorsun. Acaba yanlış bir durum var mı diye. Ama kişisel olarak, yani kişinin kendine ait hazırlığı olduğunu düşünüyorum. Yani hazırlık yapmamışsan daha kaygılı giriyorum. Ama bir hazırlığım ön hazırlığım varsa çok daha rahatım.”

K11: “Bence kesinlikle hazırlıklı olmak kaygıyı azaltıyor. Artıran unursa yine kalabalık bir ortam ve bilen bir kesime hitap ettiğinde daha çok kaygılanıyorsun. Acaba yanlış bir durum var mı? Ama kişisel olarak, yani kişinin kendine ait hazırlığı olduğunu düşünüyorum. Yani hazırlık yapmamışsan daha kaygılı giriyorum. Ama bir hazırlığım ön hazırlığım varsa çok daha rahatım. Bence burada önemli olan kendinizi geliştirmek, tabi ki öncesinde ve ders açısından düşünürsek bence öncesinde hazırlık yapmak. O gün dersi nasıl işleyeceğim, derste ne üzerine konuşabilirim, neyi nasıl anlatabilirim diye düşünmek. Bence öncesinde plan yapıldığında o zaman daha az kaygı olur. Belki heyecanlı oluyoruz derse girdiğimizde ama neyi ne şekilde söylememiz gerektiği kafamızda cümle olarak bile aslında var oluyor. O yüzden kaygımız da azaltıyor, hâkimiyetimiz de artıyor bence sınıfta.”

K7 ve K3 edindikleri tecrübe ile konuşma kaygısının azaldığını ifade etmiş, yabancı dil konuşmada tecrübenin önemine dikkat çekmişlerdir.

K7: “Şöyle bir ilerlemeye baktığımda, yani ilk aylara nazaran kendimi biraz daha en azında sunu hissediyorum, şimdiki kaygım biraz daha az, konu dışı bir şey anlatmam gerekiyorsa İngilizce şu an onda kaygı yaşıyorum. Eskiden ders içi bir şey anlatırken, derste bir aktivite üzerine konuşacakken bile kasılıyordum. Şimdi kitaba, sürece alıştığım için en azından o süreci biraz atlattım. Ama konu dışı bir şey söylediğinde hala biraz kasılma yaşıyorum ve kaygı hissediyorum.”

K3: “Süreç içerisinde kendimi daha iyi ifade edebildiğimi gördüm. Yani yavaş yavaş konuşabildiğini fark ettiğim zaman daha fazla öz güvenli hale getirdi. İlk mezun olduğumda nasıl konuşacağım, ne yapacağım konusunda daha tedirgindim. Şimdi birazcık daha kendimden eminim. Birazcık daha yabancı dilimi daha iyi oturduğunu düşünüyorum ilk mezunlara göre.”

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi küresel çapta büyük bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerine etkili bir şekilde dil öğretmeleri ve iletişim becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak, bazı öğretmenlerin yabancı dil konuşma becerilerini kullanırken yaşadıkları kaygı, bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili görüşlerini, deneyimlerini ve algılarını anlamak ve kaygının yabancı dil öğretimi sürecindeki etkilerini araştırmaktır. Ayrıca, dil öğretiminde kaygı konusunda farkındalık yaratmayı ve yabancı dil öğretimi pratiklerini desteklemek için bilimsel bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırmada ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısını nasıl yönettikleri ve kaygıyı azaltmak için hangi yolları izledikleri de incelenmiştir.

Katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısına yönelik görüşleri incelendiğinde birçok öğretmen, yabancı dil konuşma kaygısını hata yapma korkusu olarak tanımladığı görülmektedir. Dil bilgisi kurallarına uygun konuşma ve hata yapmaktan çekinme endişesi önemli bir faktördür. Bazı öğretmenler, toplumun hatasız olmalarını beklediği düşüncesiyle hatalarının fark edilmesinden ve yetersiz görülme endişe duymaktadır. Horwitz vd. (1986), Yılmaz ve Sakarya-Maden (2016) ile Varışoğlu ve Varışoğlu (2018) yabancı dil öğrenme kaygısının sebeplerinden birinin hata yapma korkusu olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada ise hata yapma korkusunun yabancı dil kaygısına ve konuşma kaygısına yol açtığı sonucu ortaya çıkmıştır (Baş, 2012; Hamzadayı, 2021; Şener, 2018; Tallis, 1990; Tunçel, 2015). Bu araştırmalar, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yabancı dil konuşma kaygısına neden olan etkenlere yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde dil bilgisi, telaffuz, kelime bilgisi gibi dil yeterliliği faktörleri, öğretmenlerin yabancı dil konuşma kaygısına neden olan etkenler arasında yer almaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin dil seviyesi ya da öğretmenin anlatacağı dil seviyesinin de öğretmenlerin konuşma kaygısını belirleyen etkenler arasında yer almaktadır. Aydın (1999) konuşma kaygısına kelime bilgisi gibi öğrenmeye yönelik yanlışların neden olabileceğini belirtmiştir. Yılmaz ve Sakarya-Maden (2016) dil öğrenme kaygısının kelime bilgisi yetersizliği, yanlış cümle kurmaktan çekinme, yanlış telaffuzdan çekinme ve

dil bilgisi eksikliği gibi dil yeterliliği ile ilgili eksiklerden kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Bu araştırmalar, araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Aydın ve Zengin (2018) dilin belirlenen bir seviyeye ulaşması için dilin yapısı, telaffuz ve kelime bilgisinin öğrenilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Yabancı dil konuşma kaygısını arttıran etkenlere yönelik görüşler incelendiğinde diğer insanların beklentileri ve düşüncelerinin, eksiksiz ve mükemmel olma düşüncesinin öğretmenlerin yabancı dil konuşma kaygısını arttırdığı görülmektedir. Benzer şekilde Aydın (1999) negatif değerlendirilme korkusu, mükemmel olma isteğinin konuşma kaygısına sebep olduğunu ifade etmiştir. Varışoğlu ve Varışoğlu'nun (2018) yapmış olduğu çalışma da bunu desteklemekte, dil konuşma kaygısının temel sebepleri arasında hata yapma endişesi, mükemmeliyetçilik arayışının yer aldığı ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra derse hazırlıksız girme, ders dışında hazırlıksız biriyle konuşma, ana dili olan biriyle konuşma gibi durumlar da kaygıyı arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin dersten önce ya da yapacakları konuşmadan önce hazırlık yapmalarının konuşmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Son olarak katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısını azaltan etkenlere yönelik görüşleri ele alındığında dili aktif bir şekilde kullanmak, özellikle konuşma pratiği yapmak, dinleme becerisini geliştirmek ve okuma etkinliklerine zaman ayırmanın kaygıyı azaltıcı etkenler olduğu görülmüştür. Temizkan (2017) dinleme ve konuşmanın birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu ifade etmiş, Kırkkılıç ve Girgin (2018) ise konuşma ve dinleme arasındaki bağa dikkat çekmektedir. Bu nedenle konuşmanın olabilmesi için dinleme becerisi oldukça önemlidir. Dinleme becerisi dışında okuma becerisi de konuşma becerisi ile yakından ilişkilidir. Okuma becerisi geliştikçe dinleme becerisi de gelişmektedir (Temizkan, 2017). Ayrıca kişisel gelişim, dilin konuşulduğu ülkede bulunma ve dil öğretimiyle ilgili çalıştaylara katılma gibi faktörler de kaygıyı azaltmada etkili olduğu öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Bunlara ek olarak özgüvenin artması da kaygıyı azaltıcı bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız ve Çilek (2020), konuşma becerileri öğreniminde yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlamak üzere ice breaker, beyin fırtınası, drama, yaratıcı drama gibi çeşitli teknikler ve konuşma öncesi anı-sonrası aşamalarının planlanarak uygulanmasının yararlı olacağını ifade etmektedir. Öğretmenlerin özgüvenlerini kazanmaları ve kendilerini yetkin hissetmeleri önemlidir. Tallis (1990) konuşmanın kötü geçmesi özgüven eksikliğine, bunun da kaygıya sebep olduğunu ifade etmiştir. Özgüven eksikliği hata yapma korkusunu arttırmakta bu da kaygıya sebep olmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerden alınan pozitif geri dönüşler de öğretmenleri motive etmekte ve kaygılarını azalmaktadır. Akşit-Aşık ve Gökçe (2019) yapmış oldukları çalışmada motivasyonun yabancı dil konuşma kaygısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili deneyimlerini derinlemesine anlamak ve öğretim pratiklerinin geliştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yabancı dil öğretiminde kaygı yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamak için kullanılabilir. Bulgular, dil öğretimi uygulamalarının iyileştirilmesi, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ve kaygı yönetimi stratejilerinin benimsenmesi gibi alanlarda rehberlik ederek dil öğretimine daha etkili yaklaşımların benimsenmesine yardımcı olabilir. Sonuçların, yabancı dil öğretmenlerine destek sağlamak ve konuşma kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek adına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi, kaygı yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi ve dil öğretimi uygulamalarının optimize edilmesi gibi alanlarda rehberlik edecek ve dil öğretimine yönelik daha etkili yaklaşımların benimsenmesine yardımcı olacaktır. Araştırmada ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısını nasıl yönettikleri ve kaygıyı azaltmak için hangi yolları izledikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dil öğretimi programlarının planlanması, öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi ve kaygı yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda rehberlik edebilir.

Kaynaklar

- Akşit-Aşık, N. & Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Balkaya, Ş. Arabacıoğlu, B. & Çakır, M. (2020). Angstzustände im remsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität). *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*(44), 111-134.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H. & Cucchiari, C. (2022). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1058-1089.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Becker, E. (2011). *Angst*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Creswell, J. W. & Creswell J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Çetinay-Aydın, P. (2017). Kaygı ve endişe. *Türkiye Klinikleri*, 10(4), 228-236
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erdem, İ. (2017). Konuşma ve konuşmanın unsurları. F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 46-92). Ankara: Pegem.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haley, M., Marin, M. R. & Gelgand, J. C. (2015). Language anxiety and counseling self-efficacy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(3), 162-172.
- Hamamcı, Z. & Hamamcı, E. (2015). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(37), 374-383.
- Hamzadayı, G. (2021). Konuşmaya yönelik duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 89-103). Pegem: Ankara.
- Horwitz, E. K., Horwitz, B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(1), 125-132.
- Kırkkılıç, H. A. & Girgin, Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ilke ve kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 93-108). Ankara: Pegem.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(13), 287-309.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.). Konya: Eğitim.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Potur, Ö. & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(18), 27-40.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. K. Bulut & M. N. Kardeş (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s. 153-170). Ankara: Pegem.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şener, S. (2018). Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Tallis, F. (1990). *Kaygıları aşmak* (O. C. ÖnerToy, Çev.). İzmir: Sistem.
- Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 199-244). Ankara: Pegem.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*(2), 107-135.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Türkben, T. (2021). Konuşma eğitimi. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretme yaklaşımları içinde* (s. 167-205). Ankara: Pegem.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.
- Varışoğlu M. C. & Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 77-91). Ankara: Pegem.
- Varışoğlu, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 473-497). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. & Çilek, E. (2020). Arapça konuşma öğretiminde öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 159-181.
- Yılmaz, D. & Sakarya-Maden, S. (2016). Dil öğrenim sürecinde Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 201-211.

Extended Summary

A study on foreign language teachers' views, experiences, and perceptions addressed foreign language speaking anxiety. The research aims to understand the personal concerns of foreign language teachers, the variability in anxiety levels, the effect of anxiety on teaching performance, and to contribute to developing anxiety management strategies in foreign language teaching. The research

was conducted to improve language teaching practices, to develop teacher education curricula and to contribute to teachers' professional development.

Foreign language speaking anxiety is a critical factor affecting teachers' teaching performance, students' motivation to learn languages, and the language acquisition process. Therefore, it is essential to understand anxiety and evaluate its effects on foreign language teaching. The research aims to contribute to the development of foreign language teaching practices and strategies by revealing the personal concerns of foreign language teachers, the variability in anxiety levels and the effect of anxiety on teaching performance.

The study also examined how foreign language teachers managed their foreign language speaking anxiety and what ways they followed to reduce anxiety. The findings can guide the areas such as planning language teaching programs, reorganizing teacher education and developing anxiety management strategies.

This research aims to create a more positive learning environment and to develop the language skills of foreign language teachers and students. This research aims to understand the experiences and opinions of foreign language teachers about foreign language speaking anxiety. The primary qualitative research design is used because qualitative research aims to build a deep knowledge structure to understand how people make sense of and interpret their lives and worlds. Using the purposive sampling method, 11 foreign language teachers who are in the first five years of their profession and working in different institutions forms the research group.

Data were collected through semi-structured interviews. In the interview form, there were questions focusing on how the participants made sense of foreign language anxiety, how speaking a foreign language made them feel, the effect of professional experience on anxiety levels, how anxiety affected their teaching experience, factors affecting anxiety and teachers' strategies for coping with anxiety. The analysis of the data was carried out with the content analysis method using the NVivo program. The data obtained from the interviews were read in detail, coding was made, and codes with similar characteristics were gathered under the same categories. These categories were evaluated to create themes. The findings were presented with the support of quotations from the interview data.

Various strategies were used to ensure validity and reliability. Strategies such as appropriate and sufficient participation in the data collection process, long-term participation and continuous observation, member control, expert review and detailed description were used to increase the validity and reliability of the research.

The results of this research will help to understand the experiences of foreign language teachers about foreign language speaking anxiety in depth and contribute to the development of teaching practices. It will also guide the areas such as improving teacher education curricula,

developing anxiety management strategies, and optimizing language teaching practices. It will help adopt more effective approaches to language teaching.

The study examined teachers' views on foreign language speaking anxiety and grouped them under four themes. The views on the themes are presented below:

1. Opinions on Foreign Language Speaking Anxiety:

- Many teachers have defined foreign language speaking anxiety as the fear of making mistakes. Concern about speaking by grammatical rules and avoiding mistakes is essential.
- Some teachers worry that their mistakes will be noticed because the society expects them to be faultless.

2. Opinions on Factors Causing Foreign Language Speech Anxiety:

- Language proficiency factors such as grammar, pronunciation and vocabulary are among the factors that cause teachers' foreign language speaking anxiety.
- Teachers experience anxiety stemming from factors such as not being able to convey the subjects that affect their teaching performance correctly, feeling inadequate from time to time and fear of teaching the language incorrectly.

3. Opinions on Factors Increasing Foreign Language Speaking Anxiety:

- Expectations and thoughts of students and other people can increase teachers' foreign language speaking anxiety. The fear of speaking up and being judged in front of the others is an essential factor.
- Situations such as entering the class unprepared, talking to an unprepared person outside the class, or speaking to a native speaker can also increase anxiety.

4. Opinions on Factors Reducing Foreign Language Speaking Anxiety:

- Using the language actively, especially speaking practice, improving listening skills and spending time for reading activities are factors that reduce anxiety.
- Factors such as personal development, being in the country where the language is spoken and attending language teaching workshops can also effectively reduce anxiety.
- Increasing self-confidence is also a factor in reducing anxiety. It is important for teachers to gain self-confidence and feel competent.
- Receiving positive feedback also motivates teachers and reduces anxiety.

These findings reflect teachers' views on foreign language speaking anxiety. The study aimed to understand and examine foreign language speaking anxiety in depth by giving place to the

participants' opinions. However, these findings are limited to participants and should not be generalized.

As a result of the research, it was aimed at understanding the teachers' views on foreign language speaking anxiety in depth. The findings were gathered under four themes: opinions about foreign language speaking anxiety, opinions about factors causing foreign language speaking anxiety, opinions about factors that increase foreign language speaking anxiety, and opinions about factors that reduce foreign language speaking anxiety.

In the participants' opinions on foreign language speaking anxiety, it was stated that the fear of making mistakes was at the forefront, and they were afraid of making mistakes in grammar. In addition, it was stated that they were worried about the mistakes made by others due to their expectations of being a teacher.

Factors related to language proficiency came to the fore regarding the factors that caused foreign language speaking anxiety. It was stated that grammar, pronunciation, and vocabulary increased anxiety. In addition, the expectations in the teaching position, the thoughts of the students and the state of communicating with the people in front of them were among the factors affecting anxiety.

Among the factors that increased the anxiety of speaking a foreign language, it was stated that the necessity of communicating with a person whose language was well known or a native speaker and the expectations of other people increased the anxiety. In addition, entering the class unprepared or speaking unprepared outside the class were also seen as factors that increased anxiety.

Among the factors that reduced foreign language speaking anxiety, it was considered essential to use the language actively, practice speaking, improve listening skills, and participate in reading activities. In addition, it was found out that personal development, the experience of being in the country where the language was spoken, and self-confidence reduced speaking anxiety. It was determined that teachers' self-confidence and the positive feedback they received reduced anxiety.

These findings provide important information regarding understanding teachers' foreign language speaking anxiety and developing various strategies to reduce this anxiety.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap veren öğretmenlere teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 19.04.2022 tarih ve 08 sayılı sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Self-Regulatory Learning Skills

Yalçın Dilekli, Şenol Orakcı, Burak Ayçiçek

Yazar Bilgileri

Yalçın Dilekli 

Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
dilekliyalcin@gmail.com

Şenol Orakcı 

Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
senolorak@gmail.com

Burak Ayçiçek 

Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
aycicekburak@gmail.com

ÖZ

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan üç üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 323 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada, "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öz yeterlik
Öz düzenleyici öğrenme
becerileri
Öğretmen adayları
Türkiye

Keywords

Self-efficacy
Self-regulatory learning skills
Pre-service teachers
Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 12.06.2023
Düzeltilme: 10.09.2023
Kabul: 13.09.2023

ABSTRACT

The study aims to examine the views of pre-service teachers regarding their self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills in terms of gender and grade level variables. In this study, relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The population of the study consists of pre-service teachers studying in faculties of education in the spring semester of 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 323 participants studying in the faculties of education of three universities located in the Central Anatolia Region, selected by purposeful sampling method. In the study, "Teacher Self-Efficacy Scale" and "Self-Regulatory Learning Skills Scale" were used. One-way multivariate analysis of variance (MANOVA) and Pearson correlation coefficient were used to analyze the data. In the study, it was found that pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills were at a moderate level. In the study, while self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills of pre-service teachers did not show a significant difference in terms of gender, a significant difference was determined according to their grade levels. In the study, a positive relationship was found between pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Dilekli, Y., Orakcı, Ş. & Ayçiçek, B. (2023). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1360-1383.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1313393>

Giriş

Günümüzde ülkelerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri ve gelişimlerini sürdürebilmeleri eğitim düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda eğitimin kalitesini belirleyen ve bu kaliteyi sürdürecektir olanlar öğretmenlerdir. Öğretmenler toplumların gelecekteki yaşamlarını inşa etmede kilit bir role sahiptir. Nitelikli bir eğitim için belirleyici unsurlardan biri olan öğretmen yeterliliği ise öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlarda birçok farklı değişkenin gölgesinde şekillenmektedir. Bu değişkenlerden öz-yeterlik ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri son derece önemlidir.

Öz yeterlik kavramı, kişinin belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde gerekli eylemleri planlama ve gerçekleştirme yeteneğine olan kişisel inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Diğer bir ifadeyle, öz yeterlik kişinin bireysel yeterliliklerine ve potansiyeline olan inancı olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik inancı, bireysel davranışların en önemli yordayıcısıdır. Bireyler, bir görevi yerine getirme yeteneğine ve kontrolüne sahip olduklarına inandıkları durumlarda, bu görevi seçme konusunda daha istekli olmanın yanında bu konudaki kararlılıklarını ifade edip gerekli davranışları sergilemektedirler (Sharp, 2002). Bireylerin öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi, davranışlarını açıklamaya ve anlamaya yardımcı olabilmektedir. Birey olarak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından hareketle davranışlarını anlamak ve açıklamak mümkündür (Korkut ve Babaoğlu, 2012). Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğretim sürecinde temel konuları başarılı bir şekilde yürüttüğü ve bu konuda diğer öğretmenlerden farklı olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy'a (1998) göre, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine ve en azından bu unsurları etkileyebileceklerine inanırlar. Öz yeterlik inancı sayesinde öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında mücadele etme ve çözüme ulaşana kadar sorunu ele alma eğiliminde oldukları da söylenebilir (Ashton ve Webb, 1986; Dilekli ve Tezci, 2016; Ross, 1992; Schunk ve Ertmer, 2000). Bunun yanında, öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yeni öğretim yaklaşımlarını deneme olasılığı daha yüksektir (Bray-Clark ve Bates, 2003; Orakcı ve Durnalı, 2023; Orakcı, Yüreğilli-Göksu ve Karagöz, 2023; Pressley ve Ha, 2022; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 2001) ve daha yüksek düzeyde organizasyon ve planlama yapma eğilimindedirler (Allinder, 1995; Lazarides ve Warner, 2020). Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öz yeterlik algısının akademik başarı açısından önemli bir faktör olduğu ve iki değişkeninin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki karşılıklı etkiyi inceleyen son zamanlarda yapılan araştırmalar genel olarak bu ilişkiyi desteklemektedir (Başer ve Demir, 2022; Schneider ve Preckel, 2017; Talsma, Schuz, Schwarzer ve Norris, 2018).

Bu bağlamda, Başer ve Demir (2022) öz yeterlik, öz düzenleme ve üstbilişsel farkındalık puanları ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmalarının sonucunda öz yeterlik, öz-düzenleme ve üstbilişsel farkındalık puanının akademik performanstaki

toplam varyansın %47'sini açıkladığını ortaya çıkarmışlardır. Schneider ve Preckel (2017) ise yapmış oldukları sistematik alanyazın taraması araştırmalarında yüksek başarıya sahip öğrencilerin, yüksek öz yeterlik, yüksek başarı, zekâ, sorumluluk ve öğrenme stratejilerinin hedefe yönelik kullanımı ile karakterize edildiğini vurgulamışlardır.

Öz düzenleme, öğrencilerin üst biliş, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma dereceleriyle ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Zimmerman, 2008). Kauffman'a (2004) göre öz düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve yönetme çabasına karşılık gelmektedir. Alanyazında birbirinin yerine kullanılan öz düzenleme ya da öz düzenleyici öğrenme bireysel bir hedefe ulaşmak için planlanan ve döngüsel olarak uygulanan düşünce, duygu ve eylemler olarak da tanımlanmaktadır (Kauffman, 2004). Pintrich (2000) öz düzenleyici öğrenmeyi, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini, bilişsel, davranışsal ve psikomotor özelliklerini kontrol etmelerini, gerektiğinde değişiklik ve düzenleme yapmaya istekli olmalarını, hedefleri ve çevresel özellikleri tarafından yönlendirilmelerini içeren etkili ve olumlu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Araştırmalar, öz yeterlik gibi öz düzenlemenin de başarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Donche ve Van Petegem, 2011; Eshel ve Kohavi, 2003; Vermunt, 2005). Winne (2018) öz düzenleme becerisine ilişkin sürecin "mevcut durumu belirleme", "hedef belirleme ve plan yapma", "planı uygulamaya dökme ve küçük değişiklikler yapma" ve "gözden geçirme ve güncelleme" basamaklarından oluştuğunun altını çizmektedir. Öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı veren bir ortamda yetişen bireylerin hayatlarına bir adım önde başlamaları beklenmektedir. Öz düzenleme becerilerine sahip öğrenenler, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilebileceğine ve öğrenme zorluklarının etkili bir şekilde üstesinden gelmek için stratejilerin bilinçli kullanımının ve üstbilişsel bilginin etkinleştirilmesinin gerekli olduğuna inanırlar (Hertel ve Karlen, 2021). Ayrıca öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenenler zaman içerisinde farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlayabilen ve yaşam boyu öğrenme potansiyeline sahip bireyler haline gelmektedirler (Gallego-Arrufat ve Gutiérrez-Santiuste, 2015). Winne'ye (2018) göre öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip olan bireyler öz değerlendirme yaparak kendilerini kontrol edebilmenin yanında öğrenme sürecini daha da etkili hale getirebilmek için ellerinden gelenin en iyisini yapma potansiyeline sahiptirler.

Öz düzenleyici öğrenme, içinde bulunduğumuz bilgi çağında giderek daha önemli hale gelmektedir. Bireylerin her geçen gün kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve onları daha ileriye taşıyacak bilgileri edinmeleri çok önemlidir (Yılmaz, 2016).

Öz düzenleme stratejileri konusunda kendini geliştirmiş olan öğretmen adayları, öğrenme hedeflerine ulaşmak için yeni stratejik yaklaşımlar seçebilir, uyarlayabilir ve oluşturabilirler. Öz-düzenleme stratejilerine sahip öğretmen adayları planlama ve organize etme, gerekli kaynak ve

materyallere ulaşma ve kullanma, değerlendirme ve performanslarını gözden geçirme becerilerine sahiptirler. Ayrıca akademik yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarda daha özgüvenli ve gayretlidirler. Bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olmaları çok önemlidir. Bu beceriler sadece kendi akademik gelişimleri için değil, ileride bu becerileri öğrencilerine kazandırmaları için de önemlidir (Degago ve Kaino, 2015; Güneş, 2023; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Vrieling-Teunter, Stijnen ve Bastiaens, 2021). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini öğrencilere öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı verecek biçimde tasarımları gerekmektedir (Aybek ve Aslan, 2017). Bu bağlamda, öncelikle, öğretmenlerin rollerine, davranışlarına, öğretimsel inançlarına, değerlerine ve uygulamalarına ilişkin anlayışlarını değiştirmeleri gerekmektedir (Lombaerts, De Backer, Engels, Braak ve Athanasou, 2009). Bu değişimin gerçekleşmesi için öğretmenlerin (1) öğretme ve öğrenmeye ilişkin vizyonlarını yenilemeleri, (2) bu yeni öğretim yolu hakkında daha fazla şey öğrenmeye kararlı olmaları, (3) mevcut öğretim becerilerini düzenlemeleri, (4) yansıtıcı düşünceleri ve (5) meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları gerekmektedir (Shulman ve Shulman, 2004). “Genel ve standart bir içerik” ve “tüm sınıfın” hızı ve ilerlemesine odaklanan geleneksel sınıfın aksine, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenin öğrenme sürecinin kontrolünü “bireysel” olarak öğrenciye vermesi gerekir. Sonuç olarak, öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin seçimler ve planlar yapmasına, bilgi ve yardım aramasına, yansıtıcı düşünmesine ve öz değerlendirme yapmasına yardımcı olmak için çevresel koşulları değiştirmeyi içerir (Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2008). Bu durum, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesinin ve öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri konusunda bilgilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisine sahip olmasının, ileride bu becerileri mesleki yaşamlarında kullanmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Degago ve Kaino, 2015; Kramarski ve Kohen, 2017; Toussi, Boori ve Ghanizadeh, 2011; Vrieling-Teunter vd., 2021).

Öz Yeterlik ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler

Öz düzenleyici öğrenme becerileri, öğrencilerin öz yeterlikleri ile birlikte hedef belirleme ve stratejik planlama kullanımıyla başlar. Yapılan araştırmalar, öz yeterlilik ile öz düzenleyici öğrenme becerilerinin kullanımı arasında olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Alafghani ve Purwandari, 2019; Alegre, 2014; Cho ve Kim, 2019; Çimenli ve Hırçın-Çoban, 2019; Doo, Bonk ve Heo, 2023; Gaskill ve Hoy, 2002; Lee, Allen, Cheng, Watson ve Watson, 2021; Pajares, 2002; Pintrich, 1999, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Ulfatun, Septiyanti ve Lesmana, 2021; Yusuf, 2011). Örneğin, Pintrich (1999) hem ortaokul hem de üniversite öğrencileri için öz yeterlilik ile “prova”, “detaylandırma” ve “organizasyon” stratejilerini içeren öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Pintrich (1999) yapmış olduğu araştırmasının bulgularına dayalı olarak, öz

yeterliğin öz düzenleyici öğrenme süreçlerini teşvik ettiği ve sürdürdüğü sonucuna varmıştır. Bu nedenle, daha ısrarcı ve çalışkan olmakla ve duygularını etkili bir şekilde yönetmekle karakterize edilen yüksek öz yeterliliğe sahip öğrenciler, düşük öz yeterliliğe sahip olanlara göre daha fazla öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma eğilimindedirler (Lee, Bong ve Kim, 2014; Li ve Zheng, 2018; Pajares, 2008; Usher ve Pajares, 2008; Wigfield, 1994; Zimmerman, 2000). Benzer şekilde, Alafghani ve Purwandari (2019) öz yeterlik, akademik motivasyon, öz düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öz yeterliği ve akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme süreçlerini düzenlemeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kendi öz yeterlik algısını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini bilmelerinin, yetiştirecekleri öğrencileri de bu konuda geliştirebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

- 1) Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri nasıldır?
- 2) Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” seçilmiş ve uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 25.04.2023 tarih ve 2023/04-13 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni, 2022–2023 akademik yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ve araştırmacının konusu için belirlenen nitelikteki kişileri en ekonomik ve kolay yoldan seçmesi olarak

tanımlanan “kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” (Büyüköztürk, 2018) göre belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarına devam eden 323 öğretmen adayına çevrimiçi olarak ulaşılmış olup böylelikle araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmıştır. Katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>		<i>N (323)</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	191	59,13
	Erkek	132	40,86
Sınıf seviyesi	1	97	30
	2	57	17,64
	3	68	21,05
	4	101	31,26

Tablo 1’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 191’ini (%59,13) kadın, 132’sini (%40,86) erkek oluşturmaktadır. Bunun yanında, katılımcıların 97’si (%30) birinci sınıf, 57’si (%17,64) ikinci sınıf, 68’i (%21,05), üçüncü sınıf ve 101’i (%31,26) dördüncü sınıfta okuduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Öğretmen Öz Yeterlik (ÖÖY) Ölçeği” ve “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler, araştırmanın amaçlarına uygunluğu ve uygulama kolaylığı nedeni ile tercih edilmiştir.

Öğretmen Öz Yeterlik (ÖÖY) Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik değerleri sıra ile .82, .86 ve .84’tür. Bu araştırmada ise ölçeğin boyutlarına yönelik Cronbach alfa güvenirlik değerleri .80, .82 ve .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyum değerlerinin ise iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=21454,10$, $sd=457$, $\chi^2/sd=4,7$, $GFI=.91$, $NFI=.91$, $CFI=.93$, $RFI=.91$, $RMSEA=.57$).

Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere Turan (2009) tarafından geliştirilen ölçek, “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” olmak üzere dört alt boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik

değerleri sıra ile .88, .91, .83 ve .76'dır. Bu araştırmada ise ölçeğin boyutlarına yönelik Cronbach alfa güvenilirlik değerleri sıra ile .87, .90, .82 ve .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyum değerlerinin ise iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=20879,10$, $sd=432$, $\chi^2/sd=4,8$, $GFI=.92$, $NFI=.91$, $CFI=.92$, $RFI=.90$, $RMSEA=.56$).

Verilerin Analizi

Araştırmada; öğretmen adaylarının görüşleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değeri açısından analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edebilmek için "Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi-MANOVA" kullanılmış olup testleri yapmadan önce verilerin homojen dağılıma sahip olup olmadığını ortaya çıkarmak için "Box's M" ve "Levene testi" sonuçlarının yanında verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ho, 2013). Yapılan analizler aşağıda tablolar halinde sırayla verilmiştir.

Tablo 2. ÖÖY ve Alt Faktörleri ile ÖDÖB ve Alt Faktörleri Normallik Dağılımları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
ÖÖY	ÖÖY- Öğrenci Katılımı	.368	323	.175
	ÖÖY- Öğretim Stratejileri	.298	323	.119
	ÖÖY- Sınıf Yönetimi	.261	323	.198
	ÖÖY-(Toplam Puan)	.391	323	.276
ÖDÖB	ÖDÖB- Planlama ve amaç belirleme	.425	323	.195
	ÖDÖB- Strateji kullanımı ve değerlendirme	.193	323	.101
	ÖDÖB- Öğrenmede bağımlılık	.281	323	.158
	ÖDÖB (Toplam Puan)	.381	323	.296

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmada elde edilen verilerin dağılımının normalliğini test etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi (Büyüköztürk, 2018) sonucunda "ÖÖY" ve "ÖDÖB" ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 3'te ise "ÖÖY" ve "ÖDÖB" ölçeklerinden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. "ÖÖY" ve "ÖDÖB" Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÖÖY	323	3,43	.78	1,09	-.783
ÖDÖB	323	3,45	.82	1,05	-.695

Tablo 3 incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Tabachnick ve Fidell, 2013) araştırmada kullanılan "ÖÖY" ve "ÖDÖB" ölçeklerinden alınan puanların kabul edilebilir normallik sınırları içerisinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre ÖÖY ve ÖDÖB Levene Testi ve Box's M Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet ve Sınıf Seviyesi Değişkenlerine Göre ÖÖY ve ÖDÖB Levene Testi ve Box's M Testi Sonuçları

<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>Levene Testi</i>				<i>Box's M Testi</i>					
	<i>ÖÖY</i>		<i>ÖDÖB</i>		<i>ÖÖY</i>		<i>ÖDÖB</i>			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Box's M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Box's M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	2,89	.09	2,17	.15	8,59	1,39	.21	7,17	161	.09
Sınıf Seviyesi	2,71	.26	2,98	.26	8,96	1,76	.25	7,38	2,71	.26

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyete göre Levene Test sonuçları "ÖÖY" ($F=2,89$, $p>.05$) ve "ÖDÖB" ($F=2,17$, $p>.05$) iken sınıf seviyesi değişkenine göre "ÖÖY" ($F=2,71$, $p>.05$) ve "ÖDÖB" ($F=2,98$, $p>.05$) olarak bulunmuştur. Levene Testi sonuçları, hata varyanslarının eşitliğinin sağlandığını göstermektedir ($p>.05$) (Büyüköztürk, 2018; Can, 2016). Bunun yanında, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için "Box's M Testi" sonucu ise, cinsiyete göre "ÖÖY" ($Box's M=8,59$, $p>.05$) ve "ÖDÖB" ($Box's M=7,17$, $p>.05$) iken sınıf seviyesi değişkenine göre "ÖÖY" ($Box's M=8,96$, $p>.05$) ve "ÖDÖB" ($Box's M=7,38$, $p>.05$) olarak bulunmuştur. Varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği sağlanmıştır ($p>.05$) (Büyüköztürk, 2018; Can, 2016).

Son olarak, MANOVA'nın dayandığı önemli varsayımlardan bir tanesi de bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması gerekliliğidir (Büyüköztürk, 2018). "ÖÖY" ve "ÖDÖB" arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramından elde edilen bulgular, doğrusal bir ilişkinin bulunması varsayımının karşılandığını göstermiştir. Aynı zamanda çoklu doğrusallığı kontrol etmek için araştırmada yer alan bağımlı değişkenlerin arasındaki korelasyon gücü hesaplanmıştır (Pallant, 2020). Bu ilişki Pallant'a (2020) göre .80 veya .90'dan yüksek olduğunda, Akbulut'a (2010) göre ise .90 ve üzeri korelasyon katsayısına sahip olduğunda çoklu bağlantının olduğuna ve ilgili varsayımın ihlal edildiğine işaret etmektedir. Bu araştırmada, "ÖÖY" ve "ÖDÖB" arasındaki korelasyon katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır ve bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi bulunmadığı belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç için katılımcıların öz düzenleyici öğrenme ve öğretmen öz yeterlik seviyelerine ilişkin betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ÖDÖB Ölçeği'nin ortalama değerinin yüksek olması, katılımcıların öz düzenleyici öğrenme becerilerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. ÖÖY Ölçeği'nin ortalama değerinin yüksek olması ise katılımcıların öğretmen öz yeterlik algılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların “Öz Düzenleyici Öğrenme” ve “Öğretmen Öz Yeterlik” Seviyelerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss
ÖÖY	323	3,43	.78
ÖDÖB	323	3,45	.82

Tablo 5, katılımcıların öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ($\bar{X}=3,43$, Ss=.78) orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmen öz yeterlik düzeylerine bakıldığında öğrencilerin öğretmen öz yeterlik algılarının da orta düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}=3,45$, Ss=.82).

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ÖÖY Ölçeği'nin üç boyutu bağımlı değişkenler olarak kullanılmış olup “tek yönlü MANOVA” yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6. Sınıf Seviyesi Açısından “Öğrenci Katılımı” ve “Sınıf Yönetimi” Boyutlarında Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Farklılığı (ÖÖY)

Boyutlar	Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
I. Boyut: Öğrenci katılımı	1. sınıf	97	3,44	.97	3,989	.007	*1. sınıf ve 4. sınıf
	2. sınıf	57	3,48	.93			*2. sınıf ve 4. sınıf
	3. sınıf	68	3,68	.92			*3. sınıf ve 4. sınıf
	4. sınıf	101	3,93	.90			
III. Boyut: Sınıf yönetimi	1. sınıf	97	3,81	.88	7,865	.000	*2. sınıf ve 4. sınıf
	2. sınıf	57	3,44	1,10			*3. sınıf ve 4. sınıf
	3. sınıf	68	3,67	.97			
	4. sınıf	101	4,18	.75			

Tablo 6'ya bakıldığında, sınıf seviyesi değişkenine göre, katılımcıların görüşleri arasında “Öğrenci katılımı” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-320)}=3,989$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen “Post Hoc” testlerinden biri olan “Scheffe” testi sonucunda; 4. sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin ($\bar{X}=3,93$), 1. sınıf ($\bar{X}=3,44$), 2. sınıf ($\bar{X}=3,48$) ve 3. sınıf ($\bar{X}=3,68$) seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf seviyesi değişkenine göre, öğretmen adaylarının görüşleri arasında “Sınıf yönetimi” boyutunda da anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-320)}=7,865$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen “Post Hoc” testlerinden biri olan “Scheffe” testi sonucunda; 4. sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin ($\bar{X}=4,18$), 2. sınıf ($\bar{X}=3,44$) ve 3. sınıf ($\bar{X}=3,67$) seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların öz düzenleyici öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için ÖDÖB Ölçeği'nin dört boyutu, bağımlı değişkenler olarak kullanılmış olup “tek yönlü MANOVA” yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları (ÖDÖB)

<i>Değişken</i>	<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Denence sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
<i>Cinsiyet</i>	.957	2,003	7,000	615,000	.046	.028
<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	323	3,65	.94	2	2,579	.077
Planlama ve amaç belirleme	323	3,99	.72	2	3,582	.074
Strateji kullanımı ve değerlendirme	323	3,43	.97	2	1,487	.231
Öğrenmede bağımlılık	323	3,70	1,00	2	1,898	.155

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından, ÖDÖB Ölçeği'nin dört boyutu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 8 incelendiğinde ise, katılımcıların görüşlerinin sınıf seviyesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için “tek yönlü MANOVA” yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Seviyesine Göre “MANOVA” Sonuçları (ÖDÖB)

<i>Değişken</i>	<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Denence sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>	
<i>Sınıf Seviyesi</i>	.887	3,188	11,000	805,879	.000	.043	
<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>eta</i>
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	323	3,69	.94	3	3,945	.007	.038
Planlama ve amaç belirleme	323	3,97	.72	3	2,456	.067	
Strateji kullanımı ve değerlendirme	323	3,44	.97	3	1,445	.235	
Öğrenmede bağımlılık	323	3,68	1,00	3	7,879	.000	.072

Tablo 8 incelendiğinde “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” ile “Öğrenmede bağımlılık” boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen “Post Hoc” testlerinden biri olan “Scheffe” testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Seviyesine Göre “Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme” ve “Öğrenmede Bağımlılık” Boyutlarında Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Farklılığı (ÖDÖB)

<i>Boyutlar</i>	<i>Sınıf Seviyesi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
I. Boyut: Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	1. sınıf	97	3,44	.97	3,956	.007	*1. sınıf ve 4. sınıf *2. sınıf ve 4. sınıf *3. sınıf ve 4. sınıf
	2. sınıf	57	3,48	.95			
	3. sınıf	68	3,66	.92			
	4. sınıf	101	3,95	.91			
IV. Boyut: Öğrenmede bağımlılık	1. sınıf	97	3,81	.88	7,887	.000	*2. sınıf ve 4. sınıf *3. sınıf ve 4. sınıf
	2. sınıf	57	3,44	1,12			
	3. sınıf	68	3,64	.97			
	4. sınıf	101	4,14	.75			

Tablo 9’da görülebileceği gibi, sınıf seviyesi açısından, katılımcıların görüşleri arasında “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-320)}=3,956$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen “Post Hoc” testlerinden biri olan “Scheffe” testi sonucunda; 4. sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin ($\bar{X}=3,95$), 1. sınıf ($\bar{X}=3,44$), 2. sınıf ($\bar{X}=3,48$) ve 3. sınıf ($\bar{X}=3,66$) seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf seviyesi açısından öğretmen adaylarının görüşleri arasında “Öğrenmede bağımlılık” boyutunda da anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-320)}=7,887$; $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen “Post Hoc” testlerinden biri olan “Scheffe” testi sonucunda; 4. sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin ($\bar{X}=4,14$), 2. sınıf ($\bar{X}=3,44$) ve 3. sınıf ($\bar{X}=3,64$) seviyesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, ÖÖY ile ÖDÖB arasındaki ilişkiye yönelik hesaplanan “Pearson korelasyon katsayısı” Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Arasındaki Korelasyon Katsayısı

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. ÖÖY	1	.71**
2. ÖDÖB	.71**	1

**Korelasyon 0,01 düzeyi anlamlıdır (2-kuyruklu)

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.71$, $n=323$, $p=.00$). Buna göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı puanları arttıkça, öz düzenleyici öğrenme becerileri de artmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini kullanmadaki değişkenliğin yaklaşık %50’sinin öz yeterlik algı düzeyi değişkeni ile açıklandığı söylenebilir ($R^2=(.71)^2=.50$).

Tartışma

Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin orta düzeyde bulunması öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenebilen bireyler olduğuna işaret etmektedir (Dağyar ve Şahin, 2020). Bu bağlamda, kendini yenileme ve geliştirmenin, 21. yüzyılda bilgi toplumu için bir gereklilik ve bu nedenle hayati önem taşıyan öğretmen nitelikleri olduğu ilgili literatürde vurgulanmaktadır (Karagöz ve Rüzgar, 2020). Öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olması, özellikle sınıf içinde etkinlikleri planlarken, yeni etkinlikler tasarlar ve

uygularken öğrencileri kazanımlara ulaştırma noktasında önemli görülmektedir (Aktan ve Tezci, 2013). Bu açıdan bakıldığında sahip olunan öz düzenleme becerisinin seviyesi bireylerin iş hayatında başarıya etki eden bir unsur olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde araştırma sonuçları öğrencilerin orta düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino ve Pastorelli, 2003; Bong, 2001; Demirören, Turan ve Taşdelen-Teker, 2020; Zimmerman ve Bandura, 1994) bu iki becerinin birbirini destekleyen beceriler olduğunu ve öz düzenleme becerisini kullanabilmek için bireyin kendine dair inançlarının olumlu olması gerektiğini göstermektedir. Bu sebeple araştırma sonucunda öğrencilerin hem öz düzenleme hem de öz yeterlik algularının aynı düzeyde bulunması önceki araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2020; Kaya, 2021; Pintrich ve De Groot, 1990).

Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algularına dair yapılan analizde sınıf düzeyinde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öz yeterlik alguları da yükselmektedir. Benzer şekilde Oğuz (2012) yaptığı araştırmada yaş düzeyi 20 ve 21 olan kalıtmcılarının daha genç olanlara kıyasla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bandura'ya (1997) göre öz yeterliği etkileyen faktörler arasında bireyin bugüne kadar geçirdiği yaşantılar, bireye verilen sosyal mesajlar önemli faktörlerdendir. Sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça ailesinden bağımsız olarak gençlerden kendi problemlerini kendilerinin çözmesi beklenir. Bu yeni yaşantılar onların öz yeterlik puanlarının artması noktasında etkili olabilir. Ayrıca problem çözme becerisinin gelişimi bireylerin çözdüğü problemin artması ile doğru orantılıdır (Dilekli, 2019). Benzer şekilde ölçeğin sınıf yönetimi boyutunda da öz yeterlik puanlarının 4. sınıf düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Bu durumun sebeplerinden birisinin de öğrencilerin staj uygulamalarında elde ettiği deneyim ve bu deneyim sonucunda artan öz yeterlik becerisi olabilir. Gan, Yan ve An (2022) yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yabancı dili konuşmaya dair öz yeterlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bandura (1997) öz yeterliği etkileyen faktörler arasında bireyin geçirdiği yaşantıların öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada öz düzenleyici öğrenme becerisinin sınıf ve cinsiyet düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet anlamlı bir değişken olarak bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç, Oğuz (2012) ve Tezel-Şahin'in (2015) yaptıkları çalışmalar ile aynı doğrultuda sonuçlar ortaya koymuştur. Sınıf düzeyi açısından yapılan incelemede anlamlı bir farklılık bulunmuş ve farkın kaynağı, ölçeğin "öğrenmede bağımlılık" ve "güdülenme ve öğrenme için harekete geçme" alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlere göre 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bu alt boyutlarda öz düzenleyici öğrenme becerileri daha yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin eğitim fakültelerinde aldıkları teorik ve uygulamalı derslerin öğrenme ve öğretim alanlarında farkındalıklarının artmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Farklı

araştırmalarda (Bradley, Browne ve Kelley, 2017; Cera, Mancini ve Antonietti, 2013; Gerbino, 2020) öz düzenleme becerisinin eğitim yoluyla kazandırılabilirdiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öz yeterlik algıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz yeterlik algısı öz düzenleyici öğrenme becerilerinin %50'sini açıklamaktadır. Öz yeterlik inancının yüksek olması bireyi öğrenmeye motive eden bir unsurdur (Alemdağ, Erman ve Yılmaz, 2014; Uğraş, 2018; Teng, 2021). Bu motivasyonun özellikle öz düzenleyici öğrenme becerisi ölçeğinin “öğrenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutunda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenenlerin öz-düzenleme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarının temel belirleyicisi, yapabilecekleri konusunda sahip oldukları inançlardır (Zimmerman ve Cleary, 2006). Bu nedenle, öz-düzenleme stratejilerini bilmek, etkin kullanımlarını sağlamak için yeterli değildir; öğrenciler ayrıca bunları etkili bir şekilde kullanabileceklerine dair inanç sahibi olmalıdırlar. Kişinin öz düzenleme yeteneklerine olan bu inanç veya öz düzenleme için öz yeterlik öğrenme, öğrencilerin öz düzenlemeyi başarılı bir şekilde kullanmalarının önemli bir yordayıcısıdır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996, 2001; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Taghavi, Salmani ve Norozi (2022), yaptıkları araştırmada öğrencilere eğitim sürecinde yapılan müdahalelerin öğrencilerin öz yeterlik ve öz düzenleme algıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı ve öz yeterlik düzeylerindeki artışın öz düzenleme becerilerini de etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Grasha (1996) öz yeterliği etkileyen faktörler arasında sosyal ikna boyutunun önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple öz düzenleyici öğrenme ile öz yeterlik arasında bir ilişkinin olması beklenebilir. Yapılan analiz sonucunda da bu iki becerinin birbirleri ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça öz yeterlik algıları ve öz düzenleme becerileri yükselmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitiminde öz yeterlik algıları ve öz

düzenleme becerileri geliştirecek şekilde eğitim verilmesi onların öz yeterlilik algılarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini artırabilir. Bu artış onları meslek hayatlarında daha başarılı hale getirebilir.

2. Araştırmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri nicel bir araştırma ile irdelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, adayların kendilerini öğretmenlik açısından ne derece yeterli gördükleri ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini nasıl kullandıkları farklı veri toplama araçlarından faydalanılarak nitel veya karma araştırmalarla belirlenebilir.

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aktan, S. & Tezci, E. (2013). Matematikte öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 8(1), 46-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19813/211915> sayfasından erişilmiştir.
- Alafgani, M. & Purwandari, E. (2019). Self-efficacy, academic motivation, self-regulated learning and academic achievement. *Jurnal Psikologi Pendidikan Dan Konseling: Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan Dan Bimbingan Konseling*, 5(2), 104-111. <https://doi.org/10.26858/jppk.v5i2.10930>
- Alegre, A. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alemdağ, C., Erman, Ö. & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151188> sayfasından erişilmiştir.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152. <https://doi.org/10.1177/074193259501600408>
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının özdüzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(3), 455-470. <https://doi.org/10.17244/eku.331938>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206. <https://www.jstor.org/stable/1132479> sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782. <https://www.jstor.org/stable/3696228> sayfasından erişilmiştir.
- Başer, E. H. & Demir, S. (2022). Investigation of the relationship of self-efficacy, self-regulation and metacognitive awareness with academic performance through artificial neural networks. *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(2), 85-96. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.1170903>
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
- Bradley, R. L., Browne, B. L. & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518-530. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1162424> sayfasından erişilmiştir.
- Bray-Clark, N. & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for Professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842387.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi
- Cera, R., Mancini, M. & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 115-141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera>
- Cho, Y. J. & Kim, M. S. (2019). Achievement goal pursuit during the transition from middle school to high school: Its antecedents and consequences from a self-determination perspective. *Educational Psychology*, 39(8), 984-1004. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1600663>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81. <https://doi.org/10.21891/jeseh.486787>

- Çelik, N. & Gündoğdu, K. (2020). Matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 101-118. <https://doi.org/10.47477/ubed.781499>
- Çimenli, B. & Hırçın-Çoban, M. (2019). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies of prep school students and their relation with language proficiency levels. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 1072-1087. <https://doi.org/10.14686/buefad.603454>
- Dağyar, M. & Şahin, H (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157>
- Degago, A. & Kaino, L. (2015). Towards student-centred conceptions of teaching: the case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 20, 493-505. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020779>
- Demirören, M., Turan, S. & Taşdelen-Teker, G. (2020). Determinants of self-regulated learning skills: the roles of tutors and students. *Advances in Physiology Education*, 44(1), 93-98. <https://doi.org/10.1152/advan.00121.2019>
- Dilekli, Y. (2019). *Ekinliklerle düşünme öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilekli, Y. & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Donche, V. & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561979>
- Doo, M. Y., Bonk, C. J. & Heo, H. (2023). Examinations of the relationships between self-efficacy, self-regulation, teaching, cognitive presences, and learning engagement during COVID-19. *Educational Technology Research and Development*, 71, 481-504. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10187-3>
- Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060093>
- Gallego-Arrufat, M. J. & Gutiérrez-Santiuste, E. (2015). Perception of democracy in computer-mediated communication: participation, responsibility, collaboration, and reflection. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 92-106. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957270>

- Gan, Z., Yan, Z. & An, Z. (2022). Development and validation of an EFL speaking self-efficacy scale in the self-regulated learning context. *Journal of Asia TEFL*, 19(1), 35-49. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.1.3.35>
- Gaskill, P. J. & Hoy, A. W. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* içinde (s. 185–208). San Francisco: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50012-9>
- Gerbino, M. (2020). Self-efficacy. B. J. Carducci, C. S. Nave, A. D. Fabio, D. H. Saklofske & C. Stough (Ed.), *The wiley encyclopedia of personality and individual differences* içinde (s. 378-391). New Jersey: John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch243>
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Güneş, H. (2023). Self-regulated learning skills of pre-service English language teachers. *European Journal of Education Studies*, 10(2), 113-122. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i2.4661>
- Hertel, S. & Karlen, Y. (2021). Implicit theories of self-regulated learning: Interplay with students' achievement goals, learning strategies, and metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 972–996. <https://doi.org/10.1111/bjep.12402>
- Ho, R. (2013). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS* (2. b.). Boca Raton, New York: Chapman and Hall/CRC.
- Karagöz, S. & Rüzgar, M. E. (2020). The observations of student teachers in regard to professional qualifications of advisor teachers during teaching practicum. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 141-150. <https://doi.org/10.24331/ijere.691323>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139–161. <https://doi.org/10.2190/AX2D-Y9VM-V7PX-0TAD>
- Kaya, N. T. (2021). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Korkut, K. & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Int. Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 269-281. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1144050> sayfasından erişilmiştir.
- Kramarski, B. A. & Kohen, Z. (2017). Promoting teacher candidates' dual self-regulation roles as learnings and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9164-8>
- Lazarides, R. & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. G. W. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* içinde (s. 1-22). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S. & Watson, W. (2021). Exploring relationships between self-efficacy and self-regulated learning strategies of English language learners in a college setting. *Journal of International Students*, 11(3), 567-585. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314136.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, J., Bong, M. & Kim, S. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34(5), 538-560. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895296>
- Li, S. & Zheng, J. (2018). The relationship between self-efficacy and self-regulated learning in one-to-one computing environment: The mediated role of task values. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 455-463. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0405-2>
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J. & Athanasou, J. (2009). Development of the Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/BF03173476>
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman. B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajes/issue/1527/18740> sayfasından erişilmiştir.
- Orakcı, Ő. & Durnalı, M. (2023). The mediating effects of metacognition and creative thinking on the relationship between teachers' autonomy support and teachers' self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 60, 162-181. <https://doi.org/10.1002/pits.22770>

- Orakcı, Ş., Yüreğilli-Göksu, D. & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. *Frontiers in Psychology, 13*, 1035829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035829>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 41*, 116-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* içinde (s. 111-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. London: McGraw-Hill, Open University Press. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*, 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>
- Pressley, T. & Ha, C. (2022). Teacher exhaustion during COVID-19: Exploring the role of administrators, self-efficacy, and anxiety. *The Teacher Educator, 57*(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1995094>
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65. <https://doi.org/10.2307/1495395>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 631–649). San Diego, CA: Academic Press.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/00131880110107333>
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Boston, MA: Pearson.
- Taghavi, M., Salmani, F. & Norozi, E. (2022). Effect of educational intervention based on self-efficacy theory and self-regulatory strategies on physical activity of prehypertensive individuals. *Health Technology Assessment in Action*, 5(3), 1-8. <https://doi.org/10.18502/htaa.v5i3.9343>
- Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R. & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Teng, L. S. (2021). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, online first. <https://doi.org/10.1177/13621688211006881>
- Tezel-Şahin, F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(2), 425-438. <https://doi.org/10.14486/IJSCS406>
- Toussi, M. T. M., Boori, A. A. & Ghanizadeh, A. (2011). The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 39-48. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v1n2p39>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar: öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğraş, M. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ile öz yeterlik inançlarının fen bilimleri dersindeki başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 495-508. <https://doi.org/10.29029/busbed.453792>

- Ulfatun, T., Septiyanti, F. & Lesmana, A.G. (2021). University students' online learning self-efficacy and self-regulated learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(12), 597-602. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.12.1570>
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vrieling-Teunter, E., Stijnen, S. & Bastiaens, T. (2021). Promoting student teachers' self-regulated learning in the workplace. *Vocations and Learning*, 14, 223-242. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09264-6>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Winne, P. H. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. D. H. Schunk & J. A. Greene (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde (s. 36-48). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-3>
- Yılmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63, 373-382. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321630382X> sayfasından erişilmiştir.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.158>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/000283120731290>
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. <https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Adolescence and education* içinde (s. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/0002831202900366>

Extended Summary

Today, the ability of countries to achieve their goals and sustain their development is directly related to their level of education. In this context, teachers are the ones who determine and sustain the quality of education. Teachers have a key role in building the future lives of societies. Teacher efficacy, which is one of the determining factors for an ideal education, is shaped under the shadow of many different variables in teacher training institutions. Among these variables, self-efficacy and self-regulatory learning skills are extremely important.

The concept of self-efficacy is defined as a person's personal belief in his/her ability to plan and perform the necessary actions in the process of reaching the determined goals (Bandura, 1997). In other words, self-efficacy can be defined as the belief in one's individual competencies and potential. Self-regulation is a concept related to the degree to which students actively participate in their own learning processes in terms of metacognition, motivation and behavior (Lee, Bong and Kim, 2014; Li and Zheng, 2018; Pajares, 2008; Usher and Pajares, 2008; Wigfield, 1994; Zimmerman, 2000). As a result of the literature review, it is considered that it is important for pre-service teachers to know their self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills in order to be able to develop the students they will train in this regard. In this context, the study seeks for answers to the following questions:

- 1) How are pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills?
- 2) Do pre-service teachers' self-efficacy perceptions differ significantly in terms of gender and grade levels?
- 3) Do pre-service teachers' self-regulatory learning skills differ significantly in terms of gender and grade level?
- 4) Is there a significant relationship between pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills?

In this study, relational survey model, one of the quantitative research methods, was selected and applied. In the study, pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills were described as they existed in terms of gender and grade level variables. The population of the study consisted of pre-service teachers studying in faculties of education in the spring semester of 2022-2023 academic year. The sample of the study consisted of 323 participants studying in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades of the faculties of education of three universities located in the Central Anatolia

Region selected by purposeful sampling method. In the study, "Teacher Self-Efficacy Scale" was used to determine pre-service teachers' self-efficacy perceptions and "Self-Regulatory Learning Skills Scale" was used to determine pre-service teachers' self-regulatory learning skills. In the study, pre-service teachers' views were given and interpreted as arithmetic mean and standard deviation values. One-way multivariate analysis of variance-MANOVA was used to determine whether the views of pre-service teachers differed in terms of "gender" and "grade level" variables.

In this study, self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills of pre-service teachers were found to be at a medium level, which indicated that pre-service teachers were individuals who could learn on their own. Teachers' possession of self-regulatory learning skills is seen as important in terms of helping students achieve the learning outcomes, especially when planning activities in the classroom, designing and implementing new activities (Aktan and Tezci, 2013). In the analysis of the self-efficacy perceptions of pre-service teachers in the study, it was concluded that while self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills of pre-service teachers did not show a significant difference in terms of gender, a significant difference was determined in terms of their grade levels. As the grade level increases, self-efficacy perceptions also increase. Similarly, Oğuz (2012) concluded in her study that the participants with an age level of 20 and 21 had higher self-efficacy perceptions compared to the younger ones.

In the study, it was also examined whether self-regulatory learning skills differed based on grade and gender variables. According to the results obtained, gender was not found to be a significant variable. This result was in line with the studies of Oğuz (2012) and Tezel Şahin (2015). A significant difference was found in the analysis in terms of grade level. According to the analysis, it was revealed that 2nd and 3rd grade students had higher self-regulatory learning skills in these sub-dimensions. This result can be interpreted as a result of the increase in students' awareness in the learning and teaching areas of the theoretical and practical courses they take in faculties of education.

In the fourth sub-problem of the study, the relationship between pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills was examined. According to the results of the study, a positive relationship was found between pre-service teachers' self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills. In addition, self-efficacy perception explains 50% of self-regulatory learning skills. High self-efficacy belief is a factor that motivates individuals to learn (Alemdağ, Erman and Yılmaz, 2014; Teng, 2021; Uğraş, 2018). The main determinant of whether learners use self-regulation strategies is their beliefs about what they can do (Zimmerman and Cleary, 2006). Therefore, knowing self-regulation strategies is not enough to ensure their effective use. Students should also have faith that they can use them effectively. This belief in one's self-regulation abilities or learning

self-efficacy for self-regulation is an important predictor of students' successful use of self-regulation (Bandura, Barbaranelli, Caprara and Pastorelli, 1996, 2001; Zimmerman and Martinez-Pons, 1992).

Based on the results of the study, the following recommendations can be made:

1. As the grade levels of the students increase, their self-efficacy perceptions and self-regulation skills increase. For this reason, providing training in a way to develop self-efficacy perceptions and self-regulation skills in the education of pre-service teachers can increase their self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills. This increase can make them more successful in their professional life.
2. In the study, self-efficacy perceptions and self-regulatory learning skills of pre-service teachers were examined with a quantitative study. In future studies, it can be determined by qualitative or mixed studies based on the use of different data collection tools that the extent to which the candidates consider themselves self-efficient in terms of teaching and how they use their self-regulatory learning skills.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 25.04.2023 tarih ve 2023/04-13 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğrencilerinin Okula Uyumları ve Pragmatik Dil Becerileri*

School Adjustment and Pragmatic Language Skills of Preschool Students with and without Special Needs

Elif Emine Tiryaki, Veysel Aksoy

Yazar Bilgileri

Elif Emine Tiryaki 
Arş. Gör., İstanbul 29 Mayıs
Üniversitesi, Özel Eğitim,
etiryaki@29mayis.edu.tr

Veysel Aksoy 
Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü,
vaksoy@anadolu.edu.tr

ÖZ

Okula uyum farklı değişkenlerden etkilenen çok boyutlu bir yapıdır ve okulun değişim taleplerine öğrencinin verdiği karşılıkları ifade etmektedir. Çocuğun yeni girdiği bu ortamdan yarar sağlayabilmesinin yolu sosyal ve akademik olarak bu yeni yaşam alanına uyum sağlamasıdır. Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerinin okula uyumları ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kapsayıcı eğitimin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 52 özel gereksinimli öğrenci ile bu öğrencilerle aynı sınıflardan seçilen 52 tipik gelişim gösteren öğrenci oluşturmaktadır. Veriler okula uyum ve pragmatik dil becerileri ölçekleri ile elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Cinsiyete göre kız öğrencilerin okula uyumun bir alt boyutunda erkeklere göre daha yüksek uyuma sahip oldukları bununla birlikte pragmatik dilde cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin hem okula uyum düzeyleri hem de pragmatik dil becerileri tipik gelişen akranlarından anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Okula uyum ile pragmatik dil becerileri arasında orta ve yüksek düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Sonuçlar, özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitime geçiş sürecinde pragmatik dil becerilerini geliştirecek müdahalelerin sağlanmasının okula uyumlarını kolaylaştıracağına işaret etmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Özel eğitim
Okula uyum
Pragmatik dil
Okul öncesi eğitim

Keywords

Special education
School adjustment
Pragmatic language
Pre-school education

Makale Geçmişi

Geliş: 29.05.2023
Düzeltilme: 22.08.2023
Kabul: 13.09.2023

ABSTRACT

School adjustment is a multidimensional structure affected by different variables and refers to the student's response to the school's demands for change. The way for the child to benefit from this new environment is to adapt socially and academically to this new living space. This study was conducted to examine the relationship between the school adaptation and pragmatic language skills of preschool students with and without special needs. Relational survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 52 students with special needs who received education in preschool education institutions where inclusive education was implemented and 52 typically developing students selected from the same classes as these students. The data were obtained with school adaptation and pragmatic language skills scales. The findings revealed that students' adjustment to school and pragmatic language skills did not differ significantly based on age. In terms of gender, it was observed that female students had a higher level of adaptation in one sub-dimension of school adaptation than male students, but there was no significant difference in pragmatic language skills in terms of gender. Both school adjustment levels and pragmatic language skills of students with special needs were significantly lower than their typically developing peers. There were significant relationships between school adjustment and pragmatic language skills at medium and high levels. The results indicated that providing interventions to improve the pragmatic language skills of students with special needs during the transition to preschool education would facilitate their school adaptation.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 26-29 Mayıs 2022 tarihlerinde düzenlenen 6. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Tiryaki, E. E. & Aksoy, V. (2023). Özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri. *TEBD*, 21(3), 1384-1403. <https://doi.org/10.37217/tebd.1303148>

Giriş

Yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) değil, tüm çocukların yaşamlarında önemli bir değişiklik olan okula başlamanın yarattığı temel zorluklardan birinin okula uyum sağlamak olduğu vurgulanmaktadır (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007; Yoleri, 2013). Okula uyumun farklı kaynaklardaki tanımlarında; çocuğun, sınıfın farklı gelişimsel boyutlardaki gereklerine uyum sağlaması ve yeterlikler geliştirmesi gereken çok boyutlu bir görev (Perry ve Weinstein, 1998), okul kültürlenme derecesi (Spencer, 1999), duygusal öz düzenleme, kişiler arası ilişkiler geliştirme, akademik başarı ile ilişkili motivasyon gibi konularda yeterlik kazanma (McGowern, Lowe ve Hill, 2016) ve öğretim ortamı ile öğrenci arasında uyumun sağlanması (Arabacıoğlu ve Bağçeli-Kahraman, 2021) gibi kavramın çok boyutlu doğası ortaya konulmaktadır. Aksoy'a (2018a) göre okula uyum farklı değişkenlerden etkilenen çok boyutlu bir yapıdır ve okulun değişim taleplerine öğrencinin verdiği karşılıkları ifade etmektedir. Çocuğun yeni girdiği bu ortamdan yarar sağlayabilmesinin yolu sosyal ve akademik olarak bu yeni yaşam alanına uyum sağlamasıdır (Kaya ve Akgün, 2016). Okula uyum sürecinin bireyin ilerleyen yıllardaki akademik başarısı için hassas bir evre olduğu ifade edilmiştir (Türker-Üçüncü ve Aktan-Acar, 2021). Okula başarılı bir şekilde uyum sağlayan çocukların akranları ve öğretmenleri ile güven temelli ilişkiler kurarak okul etkinliklerine katılım sağladıkları (Arabacıoğlu ve Bağçeli-Kahraman, 2021), başarılı ve aktif öğrenenler olarak bağımsız çalışabilen, akademik olarak başarılı olan öğrenciler oldukları (Yoleri, 2013) ve uyumun öğrencilerin ilerleyen yıllardaki başarılarını kestirmede de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Betts ve Rottenberg, 2007).

Okula uyumu etkileyen birçok faktör olmakla birlikte bu faktörler alanyazında çocuk, aile ve okul veya programdan kaynaklanan faktörler olarak sınıflandırılmaktadır (Aksoy, 2018b; Bart vd., 2007; Kaya ve Akgün, 2016). Okuldan kaynaklanan faktörlerin çocuğun evden okula geçişini kolaylaştıracak özelliklerin olup olmaması, aileden kaynaklı faktörlerin ebeveynlerin kültürleri, ebeveynlik stilleri, stres ve baş etme mekanizmaları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler olduğu vurgulanmaktadır (Aksoy, 2018a; Britto, 2012; McIntyre, Blacher ve Baker, 2006). Çocuktan kaynaklanan faktörlerin ise çocuğun mizaç, kişilik ve duygusal özellikleri (Aksoy, 2018b; Kaya ve Akgün, 2016; Reed-Victor, 2004; Yoleri, 2014), davranışsal özellikleri (Yoleri, 2013), sosyal becerileri (Aksoy, 2018a; Gülay, 2011; McIntyre vd., 2006; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir ve Atalan, 2019) ve herhangi bir özel eğitim gereksiniminin olup olmaması (Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Fontil, Gittens, Beaudoin ve Sladeczek, 2020; Sucuoğlu vd., 2019; Yıldırım, 2022) olduğu görülmektedir.

ÖGÖ'lerin okula uyumlarıyla ilgili çalışmaların bulguları bu çocukların tipik gelişim gösteren öğrencilere (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-TGGÖ) göre daha düşük düzeyde uyum sağladıklarını (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Janus, Lefort, Cameron ve Kopechanski, 2007; McIntyre vd., 2006;

Sucuoğlu vd., 2019) ortaya koymaktadır. Bir yetersizliğe sahip olmaktan kaynaklanan sosyal beceri ve etkileşim eksiklikleri, dil-iletişim sorunları ve davranış problemleri gibi özelliklerin okula uyumlarını zorlaştıran faktörler olduğu görülmektedir (Aksoy, 2018a; Janus vd., 2007; McGovern vd., 2016; McIntyre vd., 2006). Bu özelliklerden ÖGÖ'lerin dil-iletişim alanındaki gelişim düzeyleri ile hem sosyal becerileri hem de okula uyumları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır (Sucuoğlu vd., 2019).

ÖGÖ'lerin dil ve iletişim becerilerinde akranlarından önemli ölçüde gerilikler yaşadıkları bazı yetersizlik gruplarında dilin en fazla bozulmuş yeterlik alanı olarak bu bireylerin toplumla anlamlı bir bütünleşme yaşamalarına engel teşkil ettiği ifade edilmektedir (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007). Farklı yetersizlik gruplarında farklı dil gelişimi özellikleri görülmekle birlikte dilin sosyal bağlamlarda iletişim amacıyla kullanılmasını sağlayan kullanımla ilgili bileşeni dilin pragmatik işlevidir (Sani-Bozkurt, 2020). Pragmatik dil becerileri, dil bilgisi kuralları ya da içerikten ziyade dilin gündelik yaşamdaki sosyal etkileşimler sırasında iletişim amacıyla bağlama uygun bir şekilde kiminle, nerede, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin dil yeterliklerini ifade etmektedir (Diken, 2019). Uygun pragmatik iletişim becerilerini kullanan çocukların genellikle akranları, aileleri ve öğretmenleriyle başarılı sosyal etkileşimlere sahip olduklarını belirtmiştir (Diken, 2014). Pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşayan çocukların dili sosyal iletişim amacıyla kullanmada güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Adams ve Lloyd, 2007). Zihinsel Yetersizlik (ZY), Down Sendromu (DS), Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Öğrenme Güçlüğü (ÖG), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) vb. yetersizlik gruplarında pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşandığı ve bu çocukların akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip oldukları rapor edilmektedir (Abbeduto vd., 2007; Diken, 2014, 2019; Geurts ve Embrechts, 2008; Greenslade, Utter ve Landa, 2019; Seçkin-Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020).

Çocuğun öğretmenleri ve akranları ile kuracağı ilişkilerin bir çıktısı olarak ele alabileceğimiz okula uyum birçok boyutuyla çalışılmış bir kavram olmasına rağmen dilin sosyal ilişkiler için en önemli bileşeni olan pragmatik boyutuyla ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Pragmatik dil becerileri erken dönemlerde gerçekleştirilen müdahaleler yoluyla desteklenip geliştirilebilen becerilerdir (Sani-Bozkurt, 2020). Pragmatik dil becerileri ile okula uyum arasında kuramsal olarak var olması beklenen ilişkinin araştırmalar yoluyla kanıt dayalı olarak ortaya konulması, pragmatik sorunlar yaşayan öğrencilerin okulda uyum sorunları da yaşayacakları varsayımına kanıtlar üretecektir. Bu durum özellikle okula geçişte gerçekleştirilecek destek özel eğitim hizmetlerinin planlanmasında pragmatik dil becerisi müdahalelerine yer verilmesi için kanıtlar sağlayacağından önemlidir. Gerek TGGÖ'lerle gerekse de ÖGÖ'lerle yapılan çalışmalarda okula uyumla sosyal beceriler arasında ortaya konan ilişkilerden de yola çıkarak sosyal iletişim ve etkileşim

becerileriyle doğrudan ilişkili olan pragmatik dil becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkileri belirlemek de önemli görüldüğünden bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla kapsayıcı eğitimin uygulandığı okul öncesi genel eğitim kurumlarda eğitim alan ÖGÖ'lerin ve aynı kurumlarda eğitim alan TGGÖ'lerin okula uyumları ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemdeki ÖGÖ ve TGGÖ'lerin okula uyum düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemdeki ÖGÖ ve TGGÖ'lerin pragmatik dil becerisi düzeylerinin dağılımı nasıldır?
3. Okul öncesi dönemdeki ÖGÖ ve TGGÖ'lerin okula uyum düzeyleri ile pragmatik dil beceri düzeyleri cinsiyete ve yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönemdeki ÖGÖ ve TGGÖ'lerin okula uyum ve pragmatik dil beceri düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönemdeki ÖGÖ ve TGGÖ'lerin okula uyum ve pragmatik dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmada ÖGÖ ve TGGÖ'lerin okul uyum ve pragmatik dil düzeyleri belirlenirken tarama, bu özelliklerin özel gereksinimli olup olmama ya da demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinden nedensel karşılaştırma ve ilgili özellikler arasında ilişkiler incelenirken korelasyon çalışması yapılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2021) tarama çalışmalarının betimsel araştırmalar olarak verili bir durumu tanımladığını, korelasyonel ve nedensel karşılaştırma çalışmalarının da ilişkisel araştırmalar olarak iki değişken arasında ilişki düzeyini ve bir değişkenin farklı özelliklere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla kullanıldığını ifade etmektedirler.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda kapsayıcı eğitimin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 52 ÖGÖ ve her bir öğrencinin sınıfından öğretmeni tarafından rasgele seçilmiş 52 özel gereksinimli olmayan bir sınıf arkadaşı olmak üzere toplam 104 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		<i>Cinsiyet</i>		<i>Yaş (Ay)</i>				
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>Ranj</i>
ÖGÖ	Kız	17	33	60	84	67,8	7,5	24
	Erkek	35	67	60	98	68,2	10	38
	Toplam	52	100	60	98	68	9,2	38
TGGÖ	Kız	25	48	60	76	66	5,9	16
	Erkek	27	52	60	76	66,6	8,6	16
	Toplam	52	100	60	76	66,3	7,4	16
Tüm Katılımcılar	Kız	42	40	60	84	66,8	6,6	24
	Erkek	62	60	60	98	67,5	9,4	38
	Toplam	104	100	60	98	67,2	8,3	38

ÖGÖ'lerin tanı gruplarına göre dağılımları şu şekildedir: OSB; 19 (%36,5), ZY; 12 (%23,1), Dil ve Konuşma Bozukluğu (DKB); 10 (19,2), DS; 4 (%7,7), Gelişim Geriliği (GG); 3 (%5,8), DEHB; 3 (%5,8), Fiziksel Yetersizlik (FY); 1 (%1,9).

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formuyla katılımcıların demografik bilgileri elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin yaş, cinsiyet ve tanılarına ilişkin bilgiler bu form aracılığıyla elde edilmiştir.

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu (PBDE-TV)

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu (PBDE-TV) çocukların pragmatik dil düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiş, çocukların öğretmenleri tarafından yanıtlanan, dokuzlu derecelemeye sahip Likert tipi bir ölçme aracıdır. Aracın hedef kitlesi 5-12 yaş çocuklardır. Araç, 45 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte 15'er madde yer almaktadır. Alt ölçekler şu şekildedir. Sınıf-İç Etkileşim-PBDE-TV-SİE, Sosyal Etkileşim-PBDE-TV-SE, Kişisel Etkileşim-PBDE-TV-KE'dir. Alınan puan arttıkça çocuğun pragmatik dil becerisi düzeyi de artmaktadır.

Gilliam ve Miller'ın (2006) envanterin özgün formunu geliştirmiş olduğunu bildiren Alev vd. (2014) Türkçe versiyonun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Türkçe versiyon için rapor edilen geçerlik güvenilirlik bulgularına göre iç tutarlık için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları; PBDE-TV-SİE=.96, PBDE-TV-SE=.98; PBDE-TV-KE=.95 ve PBDE-TV-Toplam=.99'dur. Test-tekrar test güvenilirliğinin her üç alt ölçek ve toplam puan için .99 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca envanterin özgün formula benzer özellikler sağlayıp sağlamadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFİ) yapıldığı ve bu analiz sonucunda özgün ölçekle aynı yapının doğrulandığı rapor edilmiştir. Rapor edilen DFİ sonuçlarına göre ki-kare değeri 2412,67 ve uyum indeks değerleri RMSEA=.089; CFI=.96 ve NNFI=.96'dır.

PBDE-TV'nin bu çalışmadaki örneklem (N=104) için hesapladığımız Cronbach Alpha katsayıları PBDE-TV üç alt ölçeğinin her biri için .98 ve PBDE-TV-Toplam için .99'dur.

Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği – Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)

OUÖDÖ-KF'nin uzun biçimi ilk olarak 52 maddelik bir ölçek olarak geliştirilmiş (Birch ve Ladd, 1997) daha sonra Betts ve Rottenberg (2007) kısa formu oluşturmuşlardır. Kısa form Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe form 15 maddeden oluşmaktadır. İki alt faktörü (Sınıfa Katılım-SK- ve Olumlu Yönelim-OY-) vardır. 3'lü Likert tipi ölçek öğretmen tarafından puanlanmaktadır. Çocuğun ölçekten aldığı puanın artışı okula uyum düzeyinin artışına karşılık gelmektedir. Türkçe formun rapor edilen iç tutarlık katsayıları şu şekildedir. SK alt ölçek $\alpha=.91$, OY alt ölçek $\alpha=.84$ ve OUÖDÖ-KF-Toplam $\alpha=.94$ (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Ölçeğin bu çalışmadaki örneklem (N=104) için hesapladığımız Cronbach Alpha katsayıları OUÖDÖ-KF-SK=.92, OUÖDÖ-KF-OY=.81 ve OUÖDÖ-KF-Toplam=.93'dür.

Verilerin Toplanması

Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan izin alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda çalışan öğretmenlerden ve öğrencilerden veri toplanacağı için MEB'den gerekli yasal izin alınmıştır. Çalışmada yer alan veriler, okul öncesi kurumlarından ve ana sınıfı olan okullardan 2021 yılının bahar döneminde nisan ve mayıs aylarında toplanmıştır. Öncelikle MEB'in resmî web sitesi üzerinden bünyesinde ana sınıfı olan ilk ve ortaokullar ardından da anaokulları listelenmiştir. Bu listedeki okullarla telefon üzerinden iletişime geçilerek özel gereksinimi olan çocukların varlığı tespit edilmiştir. Özel gereksinimi olan çocukların olduğu okullara çalışmanın izinleri sunulmuş ve okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Öğretmenlere veli ve öğretmen onam formları ve çalışmanın ölçekleri teslim edilmiştir. Bazı okullarda birden fazla ÖGÖ olduğundan toplamda 48 okuldaki 52 sınıftan veriler toplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Veli izin formları velilerden öğretmenler tarafından alınmıştır. Öğretmenler onam formlarının imzalanması ve ölçeklerin doldurulması ardından tekrar iletişime geçince belgeler okullara gidilerek teslim alınmıştır. Formların nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin yönergeler veri toplama araçlarının başında yer almaktadır. Ayrıca rehberlik servisi ve öğretmenler görüşmelerde sözel olarak da bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin yaşları 21-51 aralığındadır ($\bar{x}=33,7$; $ss=8,1$). Cinsiyetleri; 48'i kadın (%92,3) ve dördü (%7,7) erkektir. Meslekteki deneyim süreleri 1-31 yıl arasındadır ($\bar{x}=9,7$; $ss=7,2$).

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra nicel kodlamalar yapılarak veriler Excel veri dosyasına girilmiş ve bulut ortamına yüklenerek herhangi bir kayba karşı tedbir alınmıştır. Ardından SPSS programına aktarılan verilerin kontrolleri sağlanmış eksik ya da yanlış doldurulan formlar elenmiştir. Bu süreçte

araştırmacılar tarafından bağımsız kontroller yapılarak olası hatalara karşı önlem alınmıştır. Verilerin analizi geçilmeden önce verilerin normal dağılımı kontrol edilmiştir. Veri setinde bulunan uç değerlerin çıkartılmasıyla veri setinin normallik koşullarını sağlayacak bir dağılımı sağlamasından sonra istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin düzeylerinin dağılımını incelemek amacıyla frekans ve yüzdeler analizleri yapılmıştır. Grup ortalamalarını karşılaştırma yoluyla yapılan analizlerde t-Testi, sürekli değişken verileri arasındaki ilişkilerin yönünü ve anlamlılığını belirlemek için de korelasyon analizi yapılmıştır. Ortalamalar arası fark analizlerinde anlamlı çıkan değerler için etki büyüklükleri eta-kare ile hesaplanmıştır.

Bulgular

ÖGÖ ve TGGÖ'lerin okula uyum düzeylerinin dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 30 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ÖGÖ'lerin okula uyum puan ortalamalarının TGGÖ akranlarından yaklaşık 10 puan düşük olduğu en yüksek puanın yarısı kadar bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcı Öğrencilerin OUÖDÖ-KF Puan Dağılımları

ÖGÖ	Yüzdeler Dilim	f	%	X	Ss
3-12	%25	12	23		
13-15	%26-54	16	31	15,5	4,92
16-17	%55-75	12	23		
18-30	%76-100	12	23		
TGGÖ					
6-22	%25	13	25		
23-27	%26-54	11	21	24,87	6,05
28	%55-75	12	23		
29-30	%76-100	16	31		

Okul öncesi dönem ÖGÖ'lerin pragmatik dil beceri düzeylerinin dağılımı ile alınan puanların yorumlama değerleri Tablo 3'te, TGGÖ'lerin pragmatik dil beceri düzeylerinin dağılımı ile alınan puanların yorumlama değerleri de Tablo 4'te sunulmuştur. Özellikle yorumlama değerleri incelendiğinde ÖGÖ'lerin yalnızca altısının ortalama düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip olduğu ve bu öğrencilerin %69,3'ünün zayıf ya da çok zayıf düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte TGGÖ'lerin %82,7'sinin ortalama ve üzeri pragmatik dil becerisine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3. ÖGÖ PBDE-TV Puanlarının Dağılımı

PBDE-TV Puanı	Yüzdeler Dilim	f	%	X	Ss
51-56	%25	13	25		
69-80	%26-52	14	27	70,27	14,81
81-92	%53-77	13	25		
93-112	%78-100	12	23		
PBDE-TV Puan Aralığı					
<63	Çok zayıf	20	38,5	55,75	3,88
64-76	Zayıf	16	30,8	70,36	3,93
77-89	Ortalamanın biraz altı	10	19,2	82,40	4,55
90-110	Ortalama	6	11,5	98,17	4,92

Tablo 4. TGGÖ PBDE-TV Puanlarının Dağılımı

<i>PBDE-TV Puanı</i>	<i>Yüzelik Dilim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>
56-93	%25	13	25		
94-104	%26-54	15	29	101,46	14,49
81-92	%55-75	11	21		
93-112	%76-100	13	25		
<i>PBDE-TV Puan Aralığı</i>	<i>Pragmatik Dil Becerisi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>
<63	Çok zayıf	1	1,9	56	-
64-76	Zayıf	3	5,8	71,33	2,52
77-89	Ortalamanın biraz altı	5	9,6	82,80	4,09
90-110	Ortalama	28	53,8	102,03	5,66
111-117	Ortalamanın biraz üstü	11	21,2	113,73	1,79
118-122	Yeterli	4	7,7	118,14	4,02

Katılımcıların okula uyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, cinsiyete göre katılımcı grubun tamamı için OUÖDÖ-KF-SK alt ölçeğinde anlamlı bir fark ortaya koymazken ($t(102)=1,463$, $p>0,05$), OUÖDÖ-KF-OY alt ölçeğinde ve toplamda kızların puanlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (OUÖDÖ-KF-OY: $t(102)=3,965$, $p<0,05$, OUÖDÖ-KF: $t(102)=2,295$, $p<0,05$). Anlamlı farklar için hesaplanan eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değerleri OUÖDÖ-KF-OY için .13 ve ölçek toplam için .048'dir. ÖGÖ grubu için OUÖDÖ-KF-SK ve toplamda cinsiyete göre anlamlı fark yoktur (OUÖDÖ-KF-SK: $t(50)=.469$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF: $t(50)=.688$, $p>0,05$), ve OUÖDÖ-KF-OY'de kızların puanları erkeklerden anlamlı derecede yüksektir ($t(43)=2,737$, $p<0,05$, $\eta^2=.047$). TGGÖ grubunda da ise OUÖDÖ-KF-SK ve OUÖDÖ-KF puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (OUÖDÖ-KF-SK: $t(50)=1,079$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF: $t(45)=1,577$, $p>0,05$), OUÖDÖ-KF-OY puanında kızların puanları erkeklerden anlamlı derecede yüksektir ($t(37)=2,170$, $p<0,05$, ($\eta^2=.043$)).

Katılımcıların pragmatik dil beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine dair analizleri de ilişkisiz örneklem t-Testi ile yapılmıştır. Katılımcı grubun tamamında PBDE-TV toplam ve alt ölçeklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (PDBE-TV-SİE: $t(102)=.887$, $p>0,05$, PDBE-TV-SE: $t(102)=.405$, $p>0,05$, PDBE-TV-KE: $t(102)=1,189$, $p>0,05$, PDBE-TV: $t(102)=.871$, $p>0,05$). ÖGÖ için PDBE-TV'nin alt ölçeklerinden PDBE-TV-SE puanında erkeklerin puan ortalaması kızlardan anlamlı derecede yüksektir ($t(50)=2,696$, $p<0,05$, $\eta^2=.065$). PDBE-TV toplam ve kalan alt ölçeklerde anlamlı fark yoktur (PDBE-TV-SİE: $t(50)=1,753$, $p>0,05$, PDBE-TV-KE: $t(50)=.118$, $p>0,05$, PDBE-TV: $t(50)=1,559$, $p>0,05$). TGGÖ grubunda ise PBDE-TV toplam ve alt ölçeklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (PDBE-TV-SİE: ($t(50)=.887$, $p>0,05$); PDBE-TV-SE: $t(50)=1,084$, $p>0,05$, PDBE-TV-KE: $t(50)=.450$, $p>0,05$, PDBE-TV: $t(50)=.780$, $p>0,05$).

Katılımcıların okula uyum ve pragmatik dil beceri düzeylerinin yaş değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da ilişkisiz örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Analizlerde her iki değişken için de katılımcı grubunda tamamında da ÖGÖ ve TGGÖ grupları dâhilinde de yaşa göre

anlamli bir fark oluşmamıştır. Okula uyum analiz bulguları katılımcı grubun tamamı için (OUÖDÖ-KF-SK: $t(102)=.775$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF-OY: $t(102)=.437$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF: $t(102)=.728$, $p>0,05$), ÖGÖ için (OUÖDÖ-KF-SK: $t(50)=.240$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF-OY: $t(50)=.214$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF: $t(50)=.085$, $p>0,05$) ve TGGÖ için (OUÖDÖ-KF-SK: $t(50)=.249$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF-OY: $t(50)=.046$, $p>0,05$, OUÖDÖ-KF: $t(50)=.201$, $p>0,05$) şeklinde-dir. Pragmatik dil analiz bulguları katılımcı grubun tamamı için (PDBE-TV-SİE: $t(102)=.723$, $p>0,05$, PDBE-TV-SE: $t(102)=.630$, $p>0,05$, PDBE-TV-KE: $t(102)=.652$, $p>0,05$, PDBE-TV: $t(102)=.701$, $p>0,05$), ÖGÖ için (PDBE-TV-SİE: $t(50)=.660$, $p>0,05$, PDBE-TV-SE: $t(50)=.651$, $p>0,05$, PDBE-TV-KE: $t(50)=.208$, $p>0,05$, PDBE-TV: $t(50)=.543$, $p>0,05$) ve TGGÖ için (PDBE-TV-SİE: $t(50)=1,242$, $p>0,05$, PDBE-TV-SE: $t(50)=1,318$, $p>0,05$, PDBE-TV-KE: $t(50)=.607$, $p>0,05$, PDBE-TV: $t(50)=1,106$, $p>0,05$) şeklinde-dir.

Katılımcıların okula uyum ve pragmatik dil beceri düzeylerinin ÖGÖ VE TGGÖ olma değişkenine göre analizi ilişkisiz örneklemler t-Testi ile yapılmıştır. Bulgular hem okula uyum hem de pragmatik dil becerisi değişkenlerinde gruplar arasında TGGÖ'ler lehine anlamli farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki değişken için yapılan analizlerin bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. ÖGÖ ve TGGÖ PBDE-TV ve OUÖDÖ-KF Ölçek Puanlarının Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler	Katılımcılar	f	X	Ss	sd	T	p	η^2																																																																									
PDBE-TV-SİE	ÖGÖ	52	40,87	22,52	102	12,915	.001*	0,6																																																																									
	TGGÖ	52	95,94	20,94					PDBE-TV-SE	ÖGÖ	52	60,29	23,34	102	10,301	.001*	0,5	TGGÖ	52	105,71	21,59	PDBE-TV-KE	ÖGÖ	52	57,90	28,22	102	8,656	.001*	0,4	TGGÖ	52	101,21	22,48	PDBE-TV Toplam	ÖGÖ	52	159,06	64,19	102	11,508	.001*	0,56	TGGÖ	52	302,87	63,24	OUÖDÖ-KF-SK	ÖGÖ	52	9,06	3,74	102	8,561	.001*	0,4	TGGÖ	52	16,02	4,51	OUÖDÖ-KF-OY	ÖGÖ	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*	0,25	TGGÖ	52	8,85	2,01	OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*
PDBE-TV-SE	ÖGÖ	52	60,29	23,34	102	10,301	.001*	0,5																																																																									
	TGGÖ	52	105,71	21,59					PDBE-TV-KE	ÖGÖ	52	57,90	28,22	102	8,656	.001*	0,4	TGGÖ	52	101,21	22,48	PDBE-TV Toplam	ÖGÖ	52	159,06	64,19	102	11,508	.001*	0,56	TGGÖ	52	302,87	63,24	OUÖDÖ-KF-SK	ÖGÖ	52	9,06	3,74	102	8,561	.001*	0,4	TGGÖ	52	16,02	4,51	OUÖDÖ-KF-OY	ÖGÖ	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*	0,25	TGGÖ	52	8,85	2,01	OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*	0,42	TGGÖ	52	24,87	6,05								
PDBE-TV-KE	ÖGÖ	52	57,90	28,22	102	8,656	.001*	0,4																																																																									
	TGGÖ	52	101,21	22,48					PDBE-TV Toplam	ÖGÖ	52	159,06	64,19	102	11,508	.001*	0,56	TGGÖ	52	302,87	63,24	OUÖDÖ-KF-SK	ÖGÖ	52	9,06	3,74	102	8,561	.001*	0,4	TGGÖ	52	16,02	4,51	OUÖDÖ-KF-OY	ÖGÖ	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*	0,25	TGGÖ	52	8,85	2,01	OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*	0,42	TGGÖ	52	24,87	6,05																					
PDBE-TV Toplam	ÖGÖ	52	159,06	64,19	102	11,508	.001*	0,56																																																																									
	TGGÖ	52	302,87	63,24					OUÖDÖ-KF-SK	ÖGÖ	52	9,06	3,74	102	8,561	.001*	0,4	TGGÖ	52	16,02	4,51	OUÖDÖ-KF-OY	ÖGÖ	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*	0,25	TGGÖ	52	8,85	2,01	OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*	0,42	TGGÖ	52	24,87	6,05																																		
OUÖDÖ-KF-SK	ÖGÖ	52	9,06	3,74	102	8,561	.001*	0,4																																																																									
	TGGÖ	52	16,02	4,51					OUÖDÖ-KF-OY	ÖGÖ	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*	0,25	TGGÖ	52	8,85	2,01	OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*	0,42	TGGÖ	52	24,87	6,05																																															
OUÖDÖ-KF-OY	ÖGÖ	52	6,44	2,24	102	5,762	.001*	0,25																																																																									
	TGGÖ	52	8,85	2,01					OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*	0,42	TGGÖ	52	24,87	6,05																																																												
OUÖDÖ-KF-Toplam	ÖGÖ	52	15,5	4,92	102	8,664	.001*	0,42																																																																									
	TGGÖ	52	24,87	6,05																																																																													

* $p<.01$

ÖGÖ ve TGGÖ okul öncesi dönem öğrencilerinin okula uyum ve pragmatik dil beceri düzeyleri arasında anlamli bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Tüm katılımcılar düzeyinde puanlar arasında pozitif yönde anlamli ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte ÖGÖ'lerin okula uyumun sınıfa katılım ve toplam puanı ile pragmatik dilin tüm boyutları arasında olumlu yönde anlamli ilişkiler varken olumlu yönelim boyutunda pragmatik dilin kişisel etkileşim ve toplam puanla olumlu yönde anlamli ilişkiler ortaya çıkmıştır. TGGÖ grubunda ölçeklerin tüm alt boyutları arasında olumlu ve anlamli ilişkiler ortaya çıkmıştır. Korelasyon analizi bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların PBDE-TV ve OUÖDÖ-KF Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

Ölçek ve alt ölçekler	1	2	3	4	5	6	7
ÖGÖ	1. PDBE-TV-SİE	-					
	2. PDBE-TV-SE	.736**	-				
	3. PDBE-TV-KE	.695**	.607**	-			
	4. PDBE-TV Toplam	.900**	.871**	.887*	-		
	5. OUÖDÖ-KF-SK	.530**	.625**	.359**	.558**	-	
	6. OUÖDÖ-KF-OY	.263	.191	.374**	.320*	.309*	-
	7. OUÖDÖ-KF-Toplam	.523**	.563**	.443**	.570**	.902**	.690**
	1	2	3	4	5	6	7
TGGÖ	1. PDBE-TV-SİE	-					
	2. PDBE-TV-SE	.864**	-				
	3. PDBE-TV-KE	.897**	.796**	-			
	4. PDBE-TV Toplam	.970**	.932**	.947*	-		
	5. OUÖDÖ-KF-SK	.604**	.724**	.527**	.650**	-	
	6. OUÖDÖ-KF-OY	.663**	.638**	.696**	.701**	.669**	-
	7. OUÖDÖ-KF-Toplam	.671**	.753**	.625**	.718**	.969**	.932**
	1	2	3	4	5	6	7
Tüm Grup	1. PDBE-TV-SİE	-					
	2. PDBE-TV-SE	.906**	-				
	3. PDBE-TV-KE	.877**	.829**	-			
	4. PDBE-TV Toplam	.972**	.952**	.944**	-		
	5. OUÖDÖ-KF-SK	.778**	.820**	.671**	.790**	-	
	6. OUÖDÖ-KF-OY	.636**	.593**	.657**	.658**	.646**	-
	7. OUÖDÖ-KF-Toplam	.796**	.814**	.724**	.813**	.966*	.821*

*p<.05, **p<.01

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, ÖGÖ'lerin okula uyum ve pragmatik dil becerisi düzeylerinin ortalama ve ortalama altında olduğunu bununla birlikte TGGÖ grubunda her iki değişkeninin de ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Çalışma grubunun tamamının okula uyum düzeyleri cinsiyete göre okula uyumun olumlu yönelim boyutunda ve toplam puanda kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Aynı anlamlı fark ÖGÖ ve TGGÖ gruplarında yalnızca olumlu yönelim alt boyutunda yine kızlar lehine ortaya çıkmaktadır. Pragmatik dil becerileri değişkeninde ise grubun tamamında ve TGGÖ grubunda cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmamışken ÖGÖ grubunda pragmatik dilin sosyal etkileşim boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeninde, her iki değişkene göre gerek alt gruplarda gerekse de çalışma grubunun tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. ÖGÖ'lerin okula uyum ve pragmatik dil becerisi düzeylerinin TGGÖ'lere göre anlamlı derecede düşük olduğu ve okula uyumla pragmatik dil becerileri puan ortalamaları arasında katılımcıların tamamında ve alt gruplarda anlamlı derecede orta ve yüksek düzeyde korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların okula uyum düzeylerinin dağılımlarına bakıldığında ÖGÖ'lerin puan ortalamalarının ölçekten alınabilecek toplam puanın yarısı olduğu buna karşın TGGÖ'lerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Pragmatik dil becerilerinde de ÖGÖ grubunun

büyük bölümünün zayıf ve daha düşük düzeyde bu beceriye sahip olduğu görülmüştür. Fark analizinde de bu iki grup arasındaki farkların anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. ÖGÖ'lerin okula uyumuna ilişkin yapılan çalışmaların özel gereksinimli olmanın okula uyumu zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Fontil vd., 2020; Sucuoğlu vd., 2019; Yıldırım, 2022). ÖGÖ'lerin okula uyumlarının genel olarak düşük olduğu (McGovern vd., 2016; Yıldırım, 2022) ve TGGÖ'lerle kıyaslandıklarında da anlamlı derecede daha düşük bir uyum gösterdikleri (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018) bildirilmektedir. ÖGÖ kategorilerinden DEHB'in okula uyumu olumsuz yönde yordadığı (Yolery, 2013) öğretmenlerin, DEHB belirtilerini sergileyen çocukların okula uyumda zorlandıklarını ifade ettikleri (Bağçeli-Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018) farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur. Aynı şekilde özel gereksinimli öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin tipik gelişen akranlarına göre daha zayıf olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Abbeduto vd., 2007; Diken, 2014, 2019; Ferrara vd., 2020; Geurts ve Embrechts, 2008; Greenslade vd., 2019; Seçkin-Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020). ÖGÖ'lerin sahip oldukları anlamlı bireysel farklılıkların yol açtığı gelişimsel sınırlılıkların pragmatik dil becerisi alanında da kendisini gösterdiğini dilin sosyal bağlamlarda kullanılmasıyla ilişkili bu alanın sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz yönde etkileyerek okula uyumu zorlaştırdığını söyleyebiliriz. Yukarıda vurgulanan araştırma sonuçları ile birlikte düşünüldüğünde öğrencideki sınırlılıklardan kaynaklanan uyum sorunlarının beceri yetersizlikleri ile ilişkili olduğunu ifade edebiliriz.

Cinsiyet değişkeni bulguları okula uyumun özellikle olumlu yönelim alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark ortaya koymaktadır. ÖGÖ ve TGGÖ gruplarında kızlar lehine olan bu fark okula uyum toplam puanında katılımcıların tamamı için ortaya çıkmıştır. Burada dikkati çeken husus iki grupta .043 ve .047 düzeyine olan olumlu yönelim etki büyüklüğünün her iki grup birlikte analize girdiğinde .13'e yükselmesidir. Bu kümülatif etki toplam puanda iki grupta ortaya çıkmayan manidar farkın gözlem sayısının artmasıyla toplam puana da taşındığı görülmüştür. Bu bulguyu kızların okula yönelik daha olumlu bir yönelimleri olduğunu ancak sınıfa katılımında cinsiyet temelli bir farkın olmadığı şeklinde yorumlayabiliriz. Bu konuda yapılmış çalışmalarda cinsiyet ve okula uyuma ilişkin bulgular incelendiğinde McGovern vd. (2016), alanyazında erkeklerin uyumunun kızlara göre daha düşük olduğunu rapor edildiğini ifade etmektedir. Bu bulguyu destekleyen araştırma bulguları olmakla birlikte (Arabacıoğlu ve Bağçeli-Kahraman 2021; Bağçeli-Kahraman vd., 2018; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018) okula uyumda gerek ÖGÖ (Aksoy, 2018a; McGovern vd., 2016; Reed-Victor, 2004) gerekse de TGGÖ (Bart vd., 2007; Yolery, 2015) gruplarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da kızlar lehine bulunan anlamlı fark alanyazınla uyumlu görünmektedir. Yukarıda ifade edildiği üzere DEHB gibi aşırı hareketlilik ve uyumu bozan

davranış örüntülerine yol açan bozuklukların erkeklerde kızlara göre daha yaygın görülüyor olması bu bulgumuzu açıklıyor olabilir.

Pragmatik dil becerileri değişkeninde ise cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Diken (2019), ÖGÖ'lülerle (otizm ve zihinsel yetersizlik tanılı çocuklar) yaptığı çalışmasında pragmatik dil becerilerinin cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını bildirmektedir. Benzer şekilde yüksek riskli otizm gruplarında erkeklerin pragmatik dil puanlarının kızlardan daha yüksek bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Greenslade vd., 2019). Bununla birlikte iki farklı tanıdaki ÖGÖ grubu ile TGGÖ grubunu karşılaştırdıkları çalışmalarında Geurts ve Embrechets (2008) bu grupların pragmatik dil becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını bildirmişlerdir. Bir gelişimsel yetersizlik kategorisi olan otizm erkeklerde kızlardan daha yaygın görülmekte (bir kız çocuğuna karşılık 4.2 erkek çocuk) ancak kızlarda seyreden otizm tablosu daha şiddetli olmaktadır (Kazandı, 2022). Çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı fark çıkan gruplardaki ÖGÖ'lü çocukların otizm tanılı olması ve bizim çalışmamızda farklı tanılardan da çocuklar bulunması ayrıca bu çalışmadaki çocukların yetersizliklerinin daha hafif seyrediyor olması nedeniyle genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden ÖGÖ'lü çocuklar olması bu bulgudaki farklılaşmayı açıklıyor olabilir.

Yaş değişkeninde her iki grupta da okula uyum ve pragmatik dil becerileri anlamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bazı çalışmalarda daha küçük çocukların okula uyumlarının daha zor olduğu ortaya konulmuş olsa da (Bağçeli-Kahraman vd., 2018; Kaya ve Akgün, 2016) ÖGÖ'lerle yürütülen çalışmalarda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir (Aksoy, 2018a, 2018b; McGovern vd., 2016; Reed-Victor, 2004). Bizim çalışmamızda yer alan çocukların aralarındaki yaş farkının çok az olması nedeniyle bu çalışmada da yaşa bağlı anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olabilir. Pragmatik dil becerilerinde El Sady, Nabeih, Mostafa ve Sadek (2013), yedi yaşındaki çalışma gruplarında DEHB tanılı çocukların pragmatik dil becerilerinin düzeyinin düşük olduğunu ancak dil gecikmesi olan ve tipik gelişen gruplarla aralarında anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmişlerdir. ÖGÖ'lerin bazı gruplarında pragmatik dil becerilerinin takvim yaşı değil, ancak gelişimsel yaş olarak eşitlendikleri akranları ile benzer olduğu ifade edilmiştir (Abbeduto vd., 2007). Bu durum TGGÖ olan yaşlılarında daha geride bir pragmatik dil gelişimi göstermelerinin beklenebileceği olarak yorumlanabilir ancak bu çalışma grubunda yer alan ÖGÖ grubundaki tanı çeşitliliği ve TGGÖ'ye göre daha büyük yaşlarda çocukların da katılımcı grupta yer alması yaşa yönelik farkı azaltmış olabilir.

Çalışmanın son bulgusu okula uyumla pragmatik dil becerileri puan ortalamaları arasında katılımcıların tamamında ve alt gruplarda anlamlı derecede orta ve yüksek düzeyde korelasyon olduğudur. Alanyazında okula uyumla pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan doğrudan bir çalışmaya rastlanamamış olmakla beraber genel dil düzeyi ve pragmatik dille ilişkileri etkili

şekilde ortaya konulmuş sosyal beceriler ile okula uyum ve uyumla yakından ilişkili öğretmen-öğrenci ilişkisi değişkenleri arasında yapılmış çalışmalar mevcuttur. Çalışmalarda ÖGÖ'lerin okula uyum ve başarıları için sosyal etkileşimle beraber dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Janus vd., 2007). Dil-iletişim ve sosyalizasyon becerilerini de içeren uyumsal davranışların okula geçiş sürecinin olumlu çıktılarını yordadığı ortaya konulmuştur (Welchons ve McIntyre, 2017). Dil gelişimi ile sosyal beceriler arasında ve her iki değişkenle okula uyum arasında da orta ve yüksek düzeyde ilişkiler rapor edilmiştir (Sucuoğlu vd., 2019). Aksoy (2018a, 2018b) çalışmalarında ÖGÖ'lerin pragmatik dil becerileri ile yakından ilişkili değişkenler olan sosyal etkileşim performanslarının ve sosyal becerilerinin okula uyumu anlamlı derecede yordadığını ortaya koymuştur. Dilin pragmatik boyutunun öğrenci ve öğretmen ilişkisindeki yakınlığı doğrudan etkilediği ve öğrencilerin pragmatik dil becerileri geliştikçe öğretmenleriyle daha yakın ilişki kurdukları (Feldman vd., 2019) bu ilişkinin de okula uyumu olumlu yönde desteklediği görülmektedir. Bu çalışmada da bu araştırmaların bulgularıyla uyumlu şekilde dilin sosyal bağlamlardaki bileşeni olan pragmatik dil becerilerinin okula uyumla ilişkili olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları ÖGÖ'lerin TGGÖ'lerle kıyaslandıklarında daha düşük düzeyde okula uyum sağladıklarını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, pragmatik dil becerilerinin düzeyleri de akranlarına göre daha düşüktür. Her iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre pragmatik dil becerisi gelişmiş çocukların okula uyumlarının daha yüksek düzeyde olmasını beklemek doğru bir çıkarım olacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları ele alınırken araştırmanın sahip olduğu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. İlk sınırlılık ölçme düzenekleri ile ilgilidir. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları dolaylı ölçümleri ve başkalarının bildirimlerini esas alan ölçme araçlarıdır. Aslında birer performans alanı olan pragmatik dil ve okula uyumun dolaylı ölçümleri, gerçek performansları yansıtmakta sınırlı kalmaktadır. İkinci olarak örneklemin göreceli olarak küçük olmasından kaynaklanan sınırlılık mevcuttur. Bu durum veri analizine başlamadan önce normalliğin kontrolü ile kontrol altına alınmış olsa da veri setinin gücünü sınırladığını göz önünde bulundurmada yarar vardır. Üçüncü sınırlılık ise ÖGÖ grubunun heterojen yapısıdır. Farklı yetersizlik tanıları farklı dil yeterliklerine sahip olacağından ÖGÖ'nün genel bir kategori olarak düşünülmesi yerinde olacaktır.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak birtakım önerilerde bulunabiliriz. İlk olarak ÖGÖ'lere yönelik hazırlanacak pragmatik dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahale programlarının uygulanması bu öğrencilerin okula uyum ve ilişkili olumlu akademik ve sosyal faydalara erişmesine imkân sağlayabilir. Bu amaçla öğrencilerin kapsamlı değerlendirmesinde dil alanının ölçümünü sağlayacak geçerli-güvenilir araç ve prosedürlerin kullanılması önem taşımaktadır.

İkinci olarak ÖGÖ'lerin okula uyum sağlamada sorun yaşamaları kuvvetli bir ihtimal olduğundan okula geçiş ve uyumu planlayarak tedbirler alınması önerilir. İleri araştırmalarda daha büyük veri setleri ile pragmatik dilin sosyal beceriler, okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi gibi değişkenlerle ilişkileri araştırılabilir. OSB gibi özellikle pragmatik dilde sınırlılıkları olduğu bilinen tanı gruplarına yönelik araştırmalar desenlenebilir. Pragmatik dil becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programları geliştirilip uygulanarak etkililikleri test edilebilir. Pragmatik dil becerileri müdahalelerini içeren geçiş programları uygulanarak etkililikleri ve okula uyuma etkileri araştırılabilir.

Kaynaklar

- Abbeduto, L. J., Warren S. F. & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261. <https://doi.org/10.1002/MRDD.20158>
- Adams C. & Lloyd, J. (2007). The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*, 34(4), 226-233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00483.x>
- Aksoy, F. (2018a). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 91-105. <https://doi.org/10.7822/omuefd.415252>
- Aksoy, F. (2018b). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454037>
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G. & Gilliam, J. E. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *Elementary Education Online*, 13(1), 258-273.
- Arabacıoğlu, B. & Bağçeli-Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/61177/671760> sayfasından erişilmiştir.
- Bağçeli-Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S. & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..431421>
- Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906>

- Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615. <https://doi.org/10.1002/icd.514>
- Betts, L. R. & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164. <https://doi.org/10.1177/0734282906296406>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Britto, P. R. (2012). School Readiness: A Conceptual Framework. New York: UNICEF. <https://researchconnections.org/childcare/resources/26697> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7>
- Diken, O. (2019). Describing and comparing pragmatic language skills of Turkish students with typical development and inclusive education students with mild intellectual disability. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 157-166. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.11>
- El Sady, S. R., Nabeih, A. A. S., Mostafa, E. M. A. & Sadek, A. A. (2013). Language impairment in attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 14(4), 383-390. <https://doi.org/10.1016/j.ejmhg.2013.05.001>
- Feldman, M., Maye, M., Levinson, S., Carter, A., Blacher, J. & Eisenhower, A. (2019). Student-teacher relationships of children with autism spectrum disorder: Distinct contributions of language domains. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 94-104. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.006>
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M. & Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: An investigation using the Italian version of CCC-2. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50, 1295-1309. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04358-6>
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E. & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1866-1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>

- Geurts, H. M. & Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931–1943. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0587-1>
- Gilliam, J. E. & Miller, L. (2006). *Pragmatic language skills inventory (PLSI)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Greenslade, K. J., Utter, E. A. & Landa, R. J. (2019). Predictors of pragmatic communication in school-age siblings of children with ASD and low-risk controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(4), 1352–1365. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3837-x>
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 139-146.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 3(30), 628-648.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 311-1324. <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- Kazandı, N. (2022). OSB değerlendirme: Erken belirtilerin değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* (1. b.) içinde (s. 99-140). Ankara Vize Akademik.
- McGovern, J., Lowe, P. A. & Hill, J. M. (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1724–1734. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0348-7>
- McIntyre, L. L., Blacher, J. & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children adjustment. *Educational Psychologists*, 33(4), 177-194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3
- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153499>
- Sani-Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğunda dil ve iletişim özellikleri. Ö. Diken (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda iletişim ve dil* içinde (s. 116-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. & Şemşedinovska, B. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 335-355. <https://dergipark.org.tr/pub/dkyad/issue/59228/782045> sayfasından erişilmiştir.

- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş. & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants & Young Children*, 32(2), 77-98. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137>
- Türker-Üçüncü, Ş. & Aktan-Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(11), 221-248. <https://doi.org/10.21733/ibad.902805>
- Welchons, L. W. & McIntyre, L. L. (2017). The transition to kindergarten: Predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 45, 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0757-7>
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1076799>
- Yoleri, S. (2013). The effects behavior problems in preschool children have on their school adjustment. *Education*, 134(2), 218-226.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education*, 43(6), 630-640. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.848915>

Extended Summary

School adaptation is a multidimensional structure affected by different variables and refers to the student's response to the school's demands for change (Aksoy, 2018a). The way for the child to benefit from this new environment is to adapt socially and academically to this new living space (Kaya and Akgün, 2016). It is stated that the school adaptation process is a sensitive stage for the individual's academic success in the following years (Türker-Üçüncü and Aktan-Acar, 2021). Although many factors affect school adaptation, these factors are classified in the literature as factors arising from the child, family, school, or program. The findings of studies on school adjustment of students with special needs reveal that these children have lower levels of adjustment compared to their peers with normal development (Bakkaloğlu and Sucuoğlu, 2018; Janus et al., 2007; McIntyre et al., 2006; Sucuoğlu et al., 2019). Social skills and interaction deficits, language-communication problems, and behavioral problems caused by disabilities are factors that make it difficult for children

to adapt to school (Aksoy, 2018a; Janus et al., 2007; McGowern et al., 2016; McIntyre et al., 2006). Pragmatic language skills refer to language competencies related to who, where, when, and how language should be used for communicative purposes during social interactions in daily life, rather than grammar rules or content (Diken, 2019). It has been stated that children who use appropriate pragmatic communication skills generally have successful social interactions with their peers, families, and teachers (Diken, 2014).

Based on the relationships between school adaptation and social skills in studies conducted with both students with normal development and students with special needs, this study was conducted because it was considered important to determine the relationships between pragmatic language skills, which are directly related to social communication and interaction skills. For this purpose, the relationships between school adjustment and pragmatic language skills of students with and without special needs in preschool general education institutions were examined. In line with this general purpose, answers to the following research questions were sought:

- What is the distribution of school adjustment levels of preschool students with and without special needs?
- What is the distribution of pragmatic language skill levels of preschool students with and without special needs?
- Do the school adjustment levels and pragmatic language skill levels of preschool students with and without special needs differ significantly in terms of gender and age?
- Do the school adjustment levels and pragmatic language skill levels of preschool students with and without special needs differ significantly?
- Is there a significant relationship between school adjustment and pragmatic language skill levels of preschool students with and without special needs?

In this study, descriptive and relational research approaches from quantitative research methods were used. In the study, while determining the school adjustment and pragmatic language levels of students with and without special needs, survey, causal comparison, and correlation studies were conducted to examine the relationships between the related characteristics.

Participants consisted of a total of 104 students including 52 students with special needs who received education within the general education preschool education schools and 52 students without special needs from the same school settings.

The data collection tools of the study were a demographic information form, a Pragmatic Language Skills Inventory-Turkish Version, and a School Adaptation Teacher Rating Scale-Short Form. The Pragmatic Language Skills Inventory-Turkish Version was a nine-point Likert-type

instrument developed to measure the pragmatic language levels of children between the ages of 5 and 12 and answered by the children's teachers. The instrument consisted of 45 items and 3 subscales. Each subscale had 15 items. The School Adaptation Teacher Rating Scale-Short Form consisted of 15 items and 2 subscales.

The findings of this study show that the school adjustment and pragmatic language skills levels of students with special needs were average and below average, but the group of students with normal development was above average in both variables. The school adjustment levels of the whole study group showed a significant difference in favor of girls in the positive orientation dimension of school adjustment and total score in terms of gender. The same significant difference was found in favor of girls only in the positive orientation sub-dimension in students with special needs and students with normal development. While no significant difference was found in the pragmatic language skills variable in the whole group and the group of students with normal development based on gender, a significant difference was found in favor of boys in the social interaction dimension of pragmatic language in the group of students with special needs. In the age variable, no significant difference was found neither in the subgroups nor in the whole study group in terms of both variables. It was revealed that the levels of school adaptation and pragmatic language skills of students with special needs were significantly lower than those of students with normal development, and there was a medium and high level of significant correlation between the mean scores of school adaptation and pragmatic language skills in all participants and subgroups.

The results of this study revealed that students with special needs had a lower level of school adjustment compared to students with normal development. Likewise, their level of pragmatic language skills was also lower than their peers. There were significant relationships between pragmatic language skills and school adjustment. Based on these results, it would be a correct inference to expect children with pragmatic language skills to have higher levels of school adjustment. Based on the results of this study, we can make some suggestions. Implementing intervention programs that aim to develop pragmatic language skills for students with special needs can enable these students to achieve school adjustment and related positive academic and social benefits. Secondly, since there is a strong possibility that students with special needs may have problems with school adaptation, it is recommended that measures should be taken to plan the transition and adaptation processes. In future studies, the relationship between pragmatic language and variables such as social skills, school adjustment, and student-teacher relationship can be investigated with larger data sets.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci araştırmacı alanyazın tarama, verilerin toplanması ve analizi, raporlamada, ikinci araştırmacı ise araştırmanın tasarlanması, verilerin analizi ve raporlamada katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, TÜBİTAK-BİDEB 2210-A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı 2018/2 ile desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ya da kurumlarla herhangi bir kişisel ya da finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 27.02.2020 tarih ve 14845 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki

The Relationship Between Pre-Service Teachers' E-Learning Styles and Digital Literacy

Serap Tüfekçi Aslım, Gülçin Kezban Saraçoğlu

Yazar Bilgileri

Serap Tüfekçi Aslım 
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
tserap@gazi.edu.tr

Gülçin Kezban Saraçoğlu 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
geroglu@gazi.edu.tr

ÖZ

Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ölçeği ile dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin verdikleri cevaplar, cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada veri toplama araçları olarak Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen "E-Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 öğretim yılında bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinin 2. sınıfında öğrenim gören 248 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çalışmada e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının farklı e-öğrenme stilleri sergiledikleri görülürken; farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri arasında "mantıksal öğrenme" hariç diğer alt boyutlarda benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Adayların dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet açısından belirgin bir etkinin olmadığı, ancak öğrenim gördükleri bölümlere bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının e-öğrenme stillerinin farklılıkları dikkate alınarak daha görsel ve etkileşimli dijital öğrenme materyallerinin tasarlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
E-öğrenme stili
Dijital okuryazarlık
Öğretmen adayı

Keywords
E-learning style
Digital literacy
Teacher candidate

Makale Geçmişi
Geliş: 03.08.2023
Düzeltilme: 11.09.2023
Kabul: 22.09.2023

ABSTRACT

In this study, aiming to determine the relationship between teacher candidates' e-learning styles and digital literacy, the responses provided by teacher candidates to the e-learning styles scale and the sub-dimensions of the digital literacy scale were analyzed in terms of gender and department variables. The research which utilized a correlational survey model, employed the data collection tools of "E-Learning Styles Scale" developed by Gülbahar and Alper (2014), and "Digital Literacy Scale" developed by Bayrakçı and Narmanlıoğlu (2021). The study group consisted of 248 teacher candidates enrolled in the second year in 2022-2023 academic year in a faculty of education of a state university. According to the findings obtained from the research, there is a significant, moderately positive relationship between e-learning style and digital literacy. It was observed that female and male teacher candidates exhibited different e-learning styles while teacher candidates from different departments showed similar characteristics in their e-learning styles, except for the "logical learning" sub-dimension. It can be said that there is no significant effect of gender on the level of digital literacy among candidates; however, it varies depending on the departments they are enrolled in. In light of the findings, considering the differences in teacher candidates' e-learning styles, recommendations such as designing more visual and interactive digital learning materials have been made.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Tüfekçi-Aslım, S. & Saraçoğlu, G. K. (2023). Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişki. *TEBD*, 21(3), 1404-1426. <https://doi.org/10.37217/tebd.1337594>

Giriş

Öğrenme bireyin hayatta başarılı olması için gerekli olan bir süreçtir. İnsanlar öğrenme sayesinde düşünme becerilerini geliştirir, problem çözme yeteneklerini artırır ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarır. Bireyin kişisel gelişimi için de oldukça önemli olan bu kavram teknolojik gelişmeler ve değişen iş dünyası ile bireylerin sürekli olarak yeni beceriler edinmelerini gerektirir. Öğrenme sayesinde insanlar yeni bilgiler edinir, becerilerini geliştirir ve kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebilirler (Swain, Lakshmi, Kashinath ve Gopika, 2022). Bilgi edinme, bireyin davranışlarında ve zihninde sürekli olarak meydana gelen özgün değişikliklerle karakterize edilen bir süreçtir. İnsan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan öğrenme süreci her bireyde farklı öğrenme tercihleri ile gerçekleşir ki, bu farklı öğrenme tercihleri alanyazında “öğrenme stilleri” (Puteh, Jais, Mokhtar, Idris ve Othman, 2023) olarak adlandırılmaktadır.

Öğrenme stilleri, bireyin tutum ve davranışları tarafından belirlenen, tercih ettiği öğrenme biçimini ifade eder (Feldman, Montaserin ve Amandi, 2014). Bu terim, bireylerin farklı özelliklerini ve öğrenme tercihlerini yansıttığı için çoğul kullanılır. Çünkü öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi edinme, işleme ve yerleştirme süreçlerindeki bireysel farklılıklarını ifade etmektedir (Küpesiz ve Gürpınar, 2022). Öğrenme stilleri öğrencilerin bilgiyi alırken bilgiyle etkileşime girerken ve bilgiye yanıt verirken sergiledikleri bilişsel, duyuşsal ve fiziksel davranış özelliklerini ifade eder (Felder ve Brent, 2015). Bir öğrencinin algılaması, çevresiyle etkileşimi ve öğrenme çevresindeki davranışları, onun bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısına göre belirlenen öğrenme stiline bağlıdır (Güven, 2004). Örneğin, bazı bireyler şemalar, grafikler, eğitim videoları gibi görsel öğrenme stilini tercih ederken, bazıları deneyler yapmayı, materyallerle etkileşimde bulunarak kinestetik öğrenmeyi tercih edebilir. Bazı bireyler ise matematik problemi çözmekten keyif alır, verileri düzenler, kategorize ederek mantıksal öğrenmeyi tercih edebilir; bazıları ise grupla çalışma, tartışma, başkaları ile konuşma gibi sosyal/iletişimsel öğrenmeyi tercih ederek farklı öğrenme stillerini kullanırlar. Bazı insanlar gerçekleri/bilgiyi hissederek, bazıları izleyerek, bazıları düşünerek, bazıları da yaparak fark ederler (McCarthy, 1990). Bu farklılıklar, bireylerin öğrenme stilleri olarak açıklanır. Sonuç olarak öğrenme stilleri kişiseldir ve her birey farklı öğrenme stillerini tercih edebilir. Ayrıca, bir kişi farklı öğrenme stillerini farklı durumlarda kullanabilir. Bireylerin öğrenme stillerinin tanınması, çeşitli öğrenme stillerinin kullanılması, öğrenen ve öğretene açısından öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Alanyazında öğrenme stillerinin eğitimciler tarafından dikkate alınması gerektiği (Kastrati, 2021; Narlı, Aksoy ve Ercire, 2014; Sabariah, Santosa ve Ferdiana, 2020; Sumarsono ve Firanti, 2021) ve bunlara uygun öğretim etkinliğinin oluşturulması (Harb, Durrant ve Terry, 1993) önerilmektedir. Öğrenme stilini bilmek, öğretmenlere öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlama ve onları daha etkili bir şekilde destekleme imkânı sunar ki bu da öğrenme sürecini iyileştirir ve öğrencilerin başarılarını artırır.

Öğrencilerin öğrenme stili tercihleri, testler veya anketler aracılığıyla belirlenebilir (Feldman vd., 2014). Alanyazında farklı öğrenme stilleri sınıflandırmalarının olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri kavramı birçok araştırmacı tarafından öğrenme stili modelleri olarak ele alınmıştır. Bu modeller arasında Kolb'un öğrenme stili modeli, Gregorc'un öğrenme stili modeli, Honey ile Mumford'un öğrenme stili modeli, Vark'ın öğrenme stili modeli, Felder ve Silverman öğrenme stili modeli gibi önemli örnekler bulunmaktadır. Bu modeller, öğrencilerin öğrenme stillerini ve nasıl daha etkili bir şekilde öğrenebileceklerini anlamak için kullanılmaktadır. Öğrenme stili modelleri görüldüğü gibi yıllar içinde değişen dünya ile birlikte çeşitlenmiştir. Dünyada bilişim teknolojisinin gelişimi ile bu çeşitlenmeye e-öğrenme stilleri de eklenmiştir.

Bilgisayar teknolojisinin hız almasının (1970'ler- 1980'ler) ardından 1990'ların sonuna doğru internetin yaygınlaşması, tabletler, akıllı telefonlar ve diğer teknolojik araçların gelişmesi, dijital öğrenme materyallerin geliştirilmesini sağlamıştır. Öğrenciler, bu cihazlar ve internet aracılığıyla ders kitaplarına, eğitim videolarına ve interaktif öğrenme uygulamalarına daha kolay erişebilir oldular. Diğer taraftan birçok eğitim kurumu ve özel şirket, çevrim içi eğitim platformları oluşturarak öğrencilere çeşitli dersler sunmaya başladı. Bu platformlar, öğrencilere uzaktan eğitim fırsatları sunmaktadır. Ayrıca, iş dünyası, sürekli olarak değişen teknoloji ve beceri gereksinimleri nedeniyle çalışanların sürekli olarak eğitim almasını zorunlu hale getirmiştir. Covid-19 pandemisi nedeni ile okulların kapatılması, dolayısıyla e-öğrenme platformlarının daha da önemli hale gelmesi bu süreci hızlandırmıştır. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve kendi öğrenme tarzına uygun materyallere erişmesine imkân sağlamak amacıyla kişiselleştirilmiş eğitim imkânı sunan e-öğrenmenin yaygınlaşması ivme kazanmıştır. Birçok öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumu, dijital teknolojiler aracılığı ile yürüttükleri eğitim yöntemlerini hızla benimsemek zorunda kalmıştır. Yukarıda sıralanan tüm bu süreçler beraberinde "e-öğrenme stilleri" kavramını gündemde daha etkin hale getirmiştir.

E-öğrenme stilleri geleneksel sınıf ortamının dışında internet, bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler, e-kitaplar, interaktif yazılımlar, simülasyonlar, video dersleri gibi dijital araçlar ve platformlar kullanılarak gerçekleştirilen, elektronik veya dijital teknolojilerin kullanıldığı bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler, kendi ilgi ve yeteneklerine göre içerikleri seçebilir ve öğrenme süreçlerini daha kişiselleştirilmiş bir şekilde deneyimleyebilirler. E-öğrenme stilleri, öğrencilerin dijital öğrenme materyalini nasıl kullanacaklarını, öğrenme aktivitelerine nasıl katılacaklarını ve e-öğrenme platformları üzerinde nasıl iletişim kuracaklarını belirler (Van Wart, Roman, Wang ve Liu, 2017). Öğrencilerin e-öğrenme stillerini anlamak, eğitimcilerin öğrenci tercihlerine uygun çevrim içi öğretimi tasarlamalarına ve sunmalarına yardımcı olabilir ve e-öğrenme deneyimlerini geliştirebilir (Yılmaz, 2023). E-öğrenme stillerini dikkate alan eğitimciler farklı öğrenme tercihlerine hitap eden çoklu ortam

öğelerini, etkileşimini, aktivitelerini ve çeşitli öğrenme stratejilerini öğrenme sürecine dâhil edebilir. Böylece öğrencinin derse katılımını ve anlama düzeyi arttırabilir (Erkoca, 2021). Genel olarak öğrencilerin e-öğrenme stillerinin belirlenmesi daha etkili ve kişiselleştirilmiş çevrim içi öğrenme deneyimi sağlamanın yanı sıra öğrenme ihtiyaçlarına yönelik çevrim içi kaynakların, teknolojilerin seçimi ve tasarımı için de katkı sağlayabilir (Pongkondek ve Ahmar, 2020).

E-öğrenme stillerini belirleyen faktörler, öğrencilerin öğrenme stillerine ve teknoloji kullanım becerilerine bağlıdır (Willingham, Hughes ve Dobolyi, 2015). Bazı öğrenciler dijital öğrenme materyallerini okumayı tercih ederken, bazıları video izlemeyi, bazıları ise etkileşimli öğrenme materyallerini kullanmayı tercih ederler. Bazı öğrenciler ise çevrim içi tartışmalar veya canlı dersler gibi etkileşimli öğrenme aktivitelerine katılmaktan hoşlanırken diğerleri ise tek başlarına çalıştıklarında kendilerini daha rahat hissederler (Willingham vd., 2015). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki tercihlerini/e-öğrenme stillerini belirlemek, e-öğrenme materyallerinin, öğrenme aktivitelerinin ve e-öğrenme platformlarının tasarlamasında uzmanlara yardımcı olurken öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili ve keyifli bir deneyim yaşamalarını sağlayarak öğrenme başarısını arttırabilir.

Öte yandan günümüzde birçok genç, erken yaşlardan itibaren dijital cihazlara ve internete maruz kalmaları nedeniyle genellikle sosyal medyayı, çevrim içi araçları ve dijital iletişim platformlarını oldukça rahat kullanmaktadır. Araştırmalar, hem öğrenme sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamaların hem de öğrencilerin dijital cihazları ve interneti aktif olarak kullanmalarının öğrenme kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Araniri, Nahriyah, Jamaludin ve Jatisunda, 2021; Kailani, Susilana ve Rusman, 2021). Dijital teknolojilerin yaygınlaşması, bilgi patlaması, eleştirel düşünme gerekliliği, çevrim içi güvenlik ihtiyacı, eğitim ve iş dünyasındaki ihtiyaçlar, tüm bunların birleşimi sonucunda “dijital okuryazarlık” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram, bireylerin dijital teknolojileri anlama, kullanma ve eleştirel bir şekilde değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Dijital okuryazarlık, bilgiye erişim, iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi alanlarda önemli olmakla beraber, modern toplumun her yönünde etkilidir. Dolayısıyla, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi, okullarda, iş yerlerinde ve toplumun diğer alanlarında da oldukça önemlidir.

Dijital okuryazarlık, dijital araç ve kaynakları etkili bir şekilde kullanarak çeşitli bağlamlarda bilgiye erişme, değerlendirme, oluşturma ve iletişim kurma için gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eder (Feerrar, 2019). Bir başka tanımda dijital okuryazarlık, bireylerin çeşitli teknolojik araçlar arasında geçiş yapma becerisini, dijital bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneğini, problem çözme ve iletişim için dijital araçları kullanma yeteneğinin toplamıdır (Zhao, Kynäshlahti ve Sintonen, 2016). Dijital okuryazarlık, teknik becerilerin ötesine geçmekte ve dijital kaynaklarla anlamlı ve

sorumlu bir şekilde etkileşim kurma farkındalığı ve yeteneğini içermektedir (Zhao vd., 2016). Aynı zamanda dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, araştırma okuryazarlığı dijital vatandaşlık ve diğer ilgili okuryazarlıkları (görsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı) anlama gibi başka becerileri de kapsamaktadır (Feerrar, 2019). Dijital okuryazarlık, günümüzün bilgi çağında önemlidir ve bireylere dijital topluma tam katılım, ömür boyu öğrenme ve sanal iş ortamlarının değişen taleplerine uyum sağlama imkânı sunar (Chan, Kruger ve Doherty, 2021). Dijital okuryazarlık özellikle eğitimciler ve öğrencilerin dijital ortamlarda etkili öğrenme ve öğretme becerilerini destekler (Atmazaki ve Indriyani, 2019). Bu bağlamda e-öğrenme stilleri öğrencinin, hangi tür e-öğrenme materyallerini, araçlarını, platformları tercih ettiğini, bu teknolojileri nasıl kullandığını, öğrenme deneyimlerini, dolayısıyla dijital okuryazarlık düzeyini etkilemektedir. Teknolojiyi kullanma, çevrim içi sorunları çözme, teknik sorunları aşma yeteneği, bilgiye erişim, iletişim ve katılım için temel bir yetenek olan dijital okuryazarlık düzeyi de hangi e-öğrenme stilinin öne çıkacağını etkilemektedir. Kısacası e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasında karşılıklı bir etkileşim ve bağlantı bulunmaktadır. Öğrencilerin e-öğrenme süreçlerini daha iyi anlayabilmek ve yönlendirebilmek için bu iki konunun birlikte ele alınması önemlidir. Genellikle dijital yerliler olarak adlandırılan daha genç neslin, dijital araçları kullanma konusunda doğuştan gelen yeteneklere ve tercihlere sahip olduklarını, bu nedenle eğitim için dijital araçları daha iyi kullanabildikleri iddia edilmektedir (Bennett ve Bennett, 2008). Teknolojiye erişim, çeşitli çevrim içi görevlerle deneyim ve yaş gibi faktörler, bir bireyin dijital okuryazarlık düzeyini etkileyebilir (Hargittai, 2002). Bu nedenle, e-öğrenme stili ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişki araştırılırken farklı değişkenlerin göz önüne alındığı tarafsız bir yaklaşımı benimsemek önemlidir (Bennett ve Bennett, 2008).

İlgili alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın odağını oluşturan öğretmen adaylarının sahip oldukları e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır (Al-Fraihat, Joy, Mas'deh ve Sinclair, 2020; Birdal, 2022; Şentürk ve Cığerci, 2017; Zhukov, 2007). Fakat öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin ayrı ayrı çalışıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda örneklemin tek bir bölüm olduğu (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Şentürk ve Cığerci, 2017), teknoloji bağımlılığı (Arslan, 2022; Sarıkaya, 2019), yaşam boyu öğrenme (Boyacı, 2019; Özoğlu ve Kaya, 2020; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018), akademik başarı (Al-Fraihat vd., 2020) ile ilişkilere bakıldığı görülmektedir. Ayrıca, e-öğrenme stillerini bilen öğretmen adayları, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine odaklanır, bu durum daha etkili ve öğrenci odaklı bir eğitim sunmalarına yardımcı olurken öğrencilerine bireyselleştirilmiş bir eğitim sağlayabilirler. Bu süreçte dijital kaynakları ve araçları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilere zengin ve çeşitli öğrenme deneyimleri sağlayabilmeleri için dijital okuryazarlık, becerisine sahip olmak gereklidir. Öğretmen adayları dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek, kariyerlerinin

ilerlemesini ve mesleki gelişimlerini destekleyebilirler. Bu beceriler, onları daha rekabetçi ve çok yönlü eğitimciler haline getirebilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin bilinmesi kendilerini geliştirmeleri, günümüz eğitim ortamında başarılı olmaları ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmaları için önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılacak olan bir çalışmanın bu gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğretmen yetiştirme programlarının bu bağlamda yeniden ele alınmasında referans oluşturabileceği umulmaktadır. Tüm bu sonuçlar araştırmacıları öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkileri araştırmaya yönlendirmiştir. Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, karar vermek amacıyla nicel değişkenler içerisinde bulunan ilişkinin varlığını ve seviyesini belirlemek için gerçekleştirilen bir araştırma modelidir (Gay ve Airasian, 2000). Karmaşıklık barındıran faktörlerin daha net anlaşılması, değişkenler arası ilişkilerin tespit edilmesi, ilişkisel araştırmanın temel amacıdır (Hocaoğlu ve Akkaş-Baysal, 2019).

Çalışma Grubu

Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde random örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 2. sınıfında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 248 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların %73,4'ü (n=182) kadın, %22,6'sı (n=66) erkek öğretmen adayıdır. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

<i>Bölümler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Matematik ve Fen Bilgisi	54	21,8
Türkçe ve Sosyal Bilgiler	69	27,8
Temel Eğitim	41	16,5
Yabancı Diller	55	22,2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	29	11,7
Toplam	248	100,0

Verileri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen “E-Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Her iki ölçekte üniversite düzeyi öğrenciler için ve 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. E-Öğrenme Stilleri Ölçeği 38 madde ve yedi boyuttan oluşmaktadır. E-öğrenme Stili ölçeğinin alt boyutları; Görsel-İşitsel Öğrenme (8 madde), Sözel Öğrenme (7 madde), Aktif Öğrenme (6 madde), Sosyal Öğrenme (6 madde), Bağımsız Öğrenme (4 madde), Mantıksal Öğrenme (3 madde) ve Sezgisel Öğrenme’dir (4 madde). 29 madde ve altı boyuttan oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin” alt boyutları; Etik ve Sorumluluk (7 madde), Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler (6 madde), Günlük Kullanım (6 madde), Profesyonel Üretim (2 madde), Gizlilik ve Güvenlik (4 madde) ile Sosyal Boyut’tur (4 madde).

E-Öğrenme Stilleri Ölçeği’ni geliştiren Gülbahar ve Alper (2014) güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değerini 0,94 bulurken bu çalışmada 0,87 bulunmuştur. Ayrıca çalışmada E-Öğrenme Stili Ölçeği’nin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; “Görsel-İşitsel Öğrenme” 0,67, “Sözel Öğrenme” 0,69, “Aktif Öğrenme” 0,64, “Sosyal Öğrenme” 0,80, “Bağımsız Öğrenme” 0,74, “Mantıksal Öğrenme” 0,68 ve “Sezgisel Öğrenme” 0,302 bulunmuştur.

Bayrakçı ve Narmanlıoğlu’nun (2021) geliştirdiği Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri 0,91 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri 0,93 bulunurken, ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; “Etik ve Sorumluluk” 0,81, “Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler” 0,83, “Günlük Kullanım” 0,80, “Profesyonel Üretim” 0,78, “Gizlilik ve Güvenlik” 0,87 ve “Sosyal Boyut” 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizinden önce veri setlerinin normallik dağılımı uygun olup olmadığı belirlemek amacıyla veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Kolmogorow Smirnov testi yapılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında, Kolmogorow Smirnow değerinin ise $p > .05$ (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Kalaycı, 2008) olduğu durumlarda normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Araştırmada “E-Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile elde edilen verilerin çarpıklık -2,297, basıklık 5,451, Kolmogorow Smirnow değeri ise ($p = .027$); “Dijital

Okuryazarlık Ölçeği" verilerine ait çarpıklık 2,134, basıklık 6,423 ve Kolmogorow Smirnow değeri ($p=.000$) bulunmuştur. Elde edilen bu değerlere göre araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama standart sapma hesaplanmıştır. Veri setleri normal dağılım göstermediği Cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmalar Mann Witney U Testi ile yapılmıştır. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırmalar Kruskal Wallis Test H ile test edilmiş, bölümler arasında fark olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc istatistiklerinden Tamhane's T2, (Sparks, 1963) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenme stillerini ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,00 ($p<0,05$), anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla öğretmen adaylarının E-Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden elde ettikleri ölçek toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet ile öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından dijital okuryazarlık düzeyi ölçek puanlarının cinsiyete ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı fark gösterip göstermediği bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının E-Öğrenme Stilleri Ölçeği'ne verdikleri cevapların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri Toplam Puanının Cinsiyet Göre Mann Whitney U Testi

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Kadın	182	135,31	4038,000	3,944	.000
Erkek	66	94,68			
<i>Toplam</i>	<i>248</i>				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının E-Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo sonucu kadın ve erkek öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$U=4038.000$, $p<.05$]. Diğer bir ifade e-öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 3. E-Öğrenme Stilleri Alt Boyutlarının Cinsiyet Göre Mann Whitney U Testi

<i>E-Öğrenme Stili Alt Boyutları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Görsel-İşitsel Öğrenme	Kadın	182	127,90	5388,000	3,944	.214
	Erkek	66	115,14			
Sözel Öğrenme	Kadın	182	132,44	4561,500	2,903	.004*
	Erkek	66	102,61			
Aktif Öğrenme	Kadın	182	135,25	4049,000	3,934	.000*
	Erkek	66	94,85			

Sosyal Öğrenme	Kadın	182	132,41	4566,000	0,004	.004*
	Erkek	66	102,68			
Bağımsız Öğrenme	Kadın	182	131,46	4739,000	.010	.010
	Erkek	66	105,30			
Mantıksal Öğrenme	Kadın	182	125,53	5819,000	.706	.706
	Erkek	66	121,67			
Sezgisel Öğrenme	Kadın	182	130,13	4981,500	.038	.038
	Erkek	66	108,98			
Toplam		248				

*Anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir.

E-Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin alt boyutları cinsiyete açısından değerlendirildiğinde, tüm boyutlarda kadın öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının erkek öğretmen adayları sıra ortalamasından daha yüksektir. Ancak elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının yedi e-öğrenme stilinden dört ("görsel-işitsel öğrenme", "bağımsız öğrenme", "mantıksal öğrenme" ve "sezgisel") öğrenme stillerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının "sözel öğrenme" [$U=4561,500$, $p<.05$], "aktif öğrenme" [$U=4049,000$, $p<.05$] ve "sosyal öğrenme" [$U=4566,000$, $p<.05$] stilleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile kadın öğretmen adaylarının ortalaması erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede farklıdır. Bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Kadın öğretmen adayları "sözel öğrenme", "aktif öğrenme" ve "sosyal öğrenme" stillerine erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla sahiptir denilebilir.

Öğretmen adaylarının e-öğrenme stillerinin bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem Kruskal Wallis Test H testi yapılmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stillerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi

<i>Bölüm</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Mat. ve Fen Bilgisi	54	121,08				
Türkçe ve Sos. Bil.	69	118,86				
Temel Eğitim	41	130,63	4	1,87	.759	---
Yabancı Diller	55	123,31				
BÖTE	29	137,86				
Toplam	248					

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri toplam puan ortalamalarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (χ^2 ($sd=4$, $n=248$)=1,87; $p>.05$). Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre e-öğrenme stillerinin benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5. E-Öğrenme Stilleri Alt Boyutlarının Bölümlerine Göre Kruskal Wallis H Testi

<i>E-Öğrenme Stilleri</i>	<i>Bölüm</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>x²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Görsel-İşitsel Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	130,29				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	118,76				
	Temel Eğitim	41	107,63	4	6,69	.153	
	Yabancı Diller	55	125,33				
	BÖTE	29	149,66				
Sözel Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	119,75				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	132,62				
	Temel Eğitim	41	118,12	4	2,17	.705	
	Yabancı Diller	55	119,23				
	BÖTE	29	133,03				
Aktif Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	123,34				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	112,00				
	Temel Eğitim	41	123,91	4	4,33	.363	
	Yabancı Diller	55	137,61				
	BÖTE	29	132,36				
Sosyal Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	129,87				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	118,96				
	Temel Eğitim	41	142,46	4	4,46	.348	
	Yabancı Diller	55	119,23				
	BÖTE	29	112,29				
Bağımsız Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	123,60				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	132,99				
	Temel Eğitim	41	103,71	4	8,03	.090	
	Yabancı Diller	55	118,15				
	BÖTE	29	147,43				
Mantıksal Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	103,70				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	116,05				
	Temel Eğitim	41	174,56	4	28,86	.000	TB-Mat Fen TB-Türkçe Sosyal TB-YD
	Yabancı Diller	55	110,94				
	BÖTE	29	138,28				
Sezgisel Öğrenme	Mat. ve Fen Bilgisi	54	114,76				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	136,96				
	Temel Eğitim	41	116,68	4	7,87	.097	
	Yabancı Diller	55	112,81				
	BÖTE	29	146,22				

E-Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin alt boyutları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde, "görsel-ışitsel", "sözel", "aktif", "sosyal", "bağımsız" ve "sezgisel" öğrenme stilinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tek e-öğrenme stilinin "mantıksal öğrenme" olduğu görülmektedir (x^2 (sd=4, n=248)=28,86, $p<.05$).

"Mantıksal Öğrenme" stilinde farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tamhane's T2'ye göre anlamlı farkın Temel Eğitim Bölümü ile Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adayları puan ortalamaları arasında

farktan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarına göre “mantıksal öğrenme” stili ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanları ile dijital okuryazarlık alt boyutlarına ilişkin veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Kadın	182	126,79			
Erkek	66	118,20	5590,000	.834	.404
Toplam	248				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır [U=5590,000, z=.834, p=.404]. Bu durum kadın ve erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin benzer özellikler gösterdiğini düşündürmektedir.

Tablo 7. Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi

<i>Dijital Okuryazarlık Alt Boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Etik ve Sorumluluk	Kadın	182	132,02	4636,500	2,264	.006
	Erkek	66	103,75			
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Kadın	182	118,31	4879,000	2,264	.024
	Erkek	66	141,58			
Günlük Kullanım	Kadın	182	128,41	5293,500	1,438	.150
	Erkek	66	113,70			
Profesyonel Üretim	Kadın	182	134,63	4161,500	3,765	.000
	Erkek	66	96,55			
Gizlilik ve Güvenlik	Kadın	182	132,87	4482,000	3,067	.002
	Erkek	66	101,41			
Sosyal Boyut	Kadın	182	127,98	5372,000	1,276	.202
	Erkek	66	114,89			

Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nin “etik ve sorumluluk”, “günlük kullanım”, “profesyonel üretim”, “gizlilik ve güvenlik” ve “sosyal boyut” alt boyutları açısından kadın öğretmen adayların sıra ortalamalarının erkek öğretmen adayları sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. “Genel bilgi ve işlevsel beceriler” alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması kadın adaylardan daha fazladır. Elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında; “etik ve sorumluluk” [U=4636,500, p<.05], “genel bilgi ve işlevsel beceriler” [U=4879,000, p<.05], “profesyonel üretim” [U=4161,000, p<.05], “gizlilik ve güvenlik” [U=4482,000, p<.05] anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının ortalaması ile erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığın dört alt boyutu arasında anlamlı derecede farklıdır. Bu fark “etik ve sorumluluk”, “profesyonel üretim” ve “gizlilik ve güvenlik” boyutlarında kadın öğretmen adayları; “genel bilgi ve işlevsel beceriler” boyutunda erkek öğretmen adayları lehinedir.

Dijital okuryazarlık “etik ve sorumluluk”, “profesyonel üretim” ve “gizlilik ve güvenlik” boyutlarında kadın öğretmen adayları, “genel bilgi ve işlevsel beceriler” boyutunda erkek öğretmen adayları daha başarılıdır denilebilir. Tablo 8’de dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıklarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi

<i>Bölüm</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Mat. ve Fen Bilgisi	54	121,08				
Türkçe ve Sos. Bil.	69	118,86				
Temel Eğitim	41	130,63	4	13,849	.008	---
Yabancı Diller	55	123,31				
BÖTE	29	137,86				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puan ortalamalarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (χ^2 (sd=4, n=248)=13,84; $p<.05$). Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dijital okuryazarlık toplam puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bir farktır.

Tablo 9. Dijital Okuryazarlık Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Bölümlerine Göre Kruskal Wallis H Testi

<i>Dijital Okuryazarlık</i>	<i>Bölüm</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Etik ve Sorumluluk	Mat. ve Fen Bilgisi	54	118,35				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	115,49				
	Temel Eğitim	41	118,54	4	5,159	.271	
	Yabancı Diller	55	137,95				
	BÖTE	29	140,31				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Mat. ve Fen Bilgisi	54	95,59				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	119,76				
	Temel Eğitim	41	114,54	4	22,357	.000	MAT FEN-YD
	Yabancı Diller	55	154,15				
	BÖTE	29	147,45				
Günlük Kullanım	Mat. ve Fen Bilgisi	54	118,85				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	112,12				
	Temel Eğitim	41	128,59	4	7,253	.123	
	Yabancı Diller	55	145,01				
	BÖTE	29	119,79				
Profesyonel Üretim	Mat. ve Fen Bilgisi	54	112,36				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	113,24				
	Temel Eğitim	41	132,70	4	7,923	.094	
	Yabancı Diller	55	131,68				
	BÖTE	29	148,69				
Gizlilik ve Güvenlik	Mat. ve Fen Bilgisi	54	127,89				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	119,78				
	Temel Eğitim	41	144,22	4	4,622	.328	
	Yabancı Diller	55	117,64				
	BÖTE	29	114,57				
Sosyal Boyut	Mat. ve Fen Bilgisi	54	127,21				
	Türkçe ve Sos. Bil.	69	109,64				
	Temel Eğitim	41	113,51	4	8,388	.078	
	Yabancı Diller	55	137,60				
	BÖTE	29	145,48				

Tablo 9'daki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların bölüm değişkeni açısından bir tek alt boyut hariç anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir. Anlamlı farkın olduğu tek alt boyut ise "genel bilgi ve işlevsel beceriler" alt boyutudur (χ^2 (sd=4, n=248)=.000, $p<.05$).

Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin "genel bilgi ve işlevsel beceriler" alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında, Yabancı Diller Eğitimi Bölüm öğretmen adaylarının en yüksek, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Tamhane's T2 ile yapılan karşılaştırmalara göre de farkın bu iki bölüm öğretmen adaylarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile Yabancı Diller Eğitimi Bölüm öğretmen adayları dijital okuryazarlık "genel bilgi ve işlevsel beceriler" alt boyutunda aldıkları puan Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarından anlamlı derecede farklıdır. Yabancı Diller Eğitimi Bölüm öğretmen adayları dijital okuryazarlık "genel bilgi ve işlevsel beceriler" alt boyutunda Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarından daha başarılıdır denilebilir.

Tablo 10. E-Öğrenme Stili ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki Person Korelasyon Analizi

<i>Değişken</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
E-Öğrenme Stili	.666**	.000	248
Dijital Okuryazarlık			

Tablo 10'da öğretmen adaylarının "e-öğrenme stili" ile "dijital okuryazarlık" arasındaki ilişkiyi belirlemek adına yapılan korelasyon sonuçları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi e-öğrenme stili ile dijital okuryazarlık arasında anlamlı, pozitif orta düzeyde ($r=.666$; $p<.01$) bir ilişki vardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlayan bu çalışmada; e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık ölçeklerinin alt boyutları cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından incelenirken, e-öğrenme stilleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre e-öğrenme stiline göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani kadın ve erkek öğretmen adayları, e-öğrenme sürecinde farklı stilleri sergilemektedirler. E-öğrenme stili ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının sözel, aktif ve sosyal öğrenme stilleri açısından erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır. E-öğrenme stiline göre farklılaşmasının nedenlerinden biri kadınların sözel öğrenmede uzamsal yeteneklerini kullanmaları; yani mekânsal algılama, yönlendirme, görsel hafıza gibi çeşitli alanlarda daha başarılı olmaları olabilir (Voyer, Voyer ve Bryden, 1995). Akdeniz ve Alpan (2022) da araştırmalarında kadınların duygusal zekâ ve sosyal becerilerde daha yüksek olduğu ifade etmektedirler. Şakar ve Kağnıcı (2023), sosyal becerilerin

gelişiminde erken çocukluk döneminin etkili olduğunu, kız öğrencilerin daha fazla empati yeteneğine sahip, duygusal zekalarının daha yüksek olduğunu (Arslan, 2022) vurgulamıştır. Bu çalışmalar e-öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Çalışmanın bir başka bulgusu farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenme stilleri arasında “mantıksal öğrenme” hariç benzer özellikler göstermesidir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının E-Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin alt boyutları olan görsel-işitsel, sözel, aktif, bağımsız ve sezgisel öğrenme stilleri açısından bölüm değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, 'mantıksal öğrenme' stili açısından öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farkın özellikle Temel Eğitim Bölümü öğretmen adayları ile Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarına göre daha yüksek “mantıksal öğrenme” stiline sahip olduğu anlaşılmıştır. Yapılan ilgili alan taraması sonucunda Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre daha yüksek bir mantıksal öğrenme stilini kullanabileceğine dair belirli bir kanıt ulaşılamamıştır. Çalışmanın bu sonucunu doğrudan desteklemeyen ancak dolaylı olarak ilişkili çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin Keleş'in (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken Kurtuluş (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulguları arasında öğrenme stilleri ile ilgili öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Temel Eğitim öğretmen adaylarının tüm disiplinlerde ve en küçük yaş gruplarına eğitim veren bir bölüm olarak diğer bölümlerden daha fazla mantıksal öğrenme stiline sahip olmaları doğal kabul edilebilir.

Çalışmada cinsiyetin dijital okuryazarlık düzeyinde etkisinin incelenmesi, toplumsal cinsiyete bakış açısından önemlidir. Zira PISA raporunda dahi dünya genelinde erkeklerin mühendislik ve bilişim teknolojilerini tercih ettikleri ele alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Cinsiyet değişkeninin ele alınması kadınların dünyada statülerinin dönüşüp dönüşmediğinin izlenmesi açısından önemlidir. Çalışmada cinsiyetin dijital okuryazarlık toplam düzeyi üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı, kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer dijital okuryazarlık düzeyine sahip olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında cinsiyete göre farklılık olmadığını belirten (Aksoy vd., 2021; Kozan, 2018; Sarıkaya, 2019) çalışmaların yanı sıra erkeklerin kadınlara göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyinde olduğu sonucuna varan araştırmalar da (Gui ve Argentin 2011; Özoğlu ve Kaya, 2020; Yeşildal, 2018) mevcuttur. Boyacı (2019) ise kadın öğretmen adayların dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna erişmiştir.

Dijital okuryazarlık düzeylerinin alt boyutlarda ise kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adayları 'etik ve sorumluluk', 'profesyonel üretim' ve 'gizlilik ve güvenlik' boyutlarında; erkek öğretmen adaylarının 'genel bilgi ve

işlevsel beceriler' boyutunda ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının 'genel bilgi ve işlevsel beceriler' boyutunda daha başarılı olduğu bulgusu da bazı çalışmalarda desteklenirken (Aydoğmuş ve Karadağ, 2020; Göldağ ve Kanat, 2018; Sarıkaya, 2019), bazı çalışmalarda da desteklenmemektedir (Gökçearslan ve Bayır, 2011; Kazu ve Erten, 2014). Cinsiyetler arasındaki dijital okuryazarlık becerilerindeki farklılıkların nedeni, toplumsal cinsiyet normlarından, eğitim fırsatlarından ve dijital teknolojiye erişim düzeyinden kaynaklanabilir (Aktaş, Eser ve Bulduk, 2018). Ancak kişisel çaba ve deneyim ile her iki cinsiyetten bireylerin de dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesinin mümkün olduğu unutulmamalıdır. Dijital okuryazarlığın önemli bir beceri olduğu düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim ve fırsat eşitliği sağlama çabalarının desteklenmesi önemlidir.

Elde edilen bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği'dir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında dijital okuryazarlık becerileri açısından bölümler arası farklılıklar bulmuştur.

Bu çalışmada Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık 'genel bilgi ve işlevsel beceriler' boyutundaki puanları Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksektir. Dijital okuryazarlık, teknoloji kullanımı, bilgiyi anlama ve değerlendirme, çevrim içi kaynakları kullanma, dijital içerik oluşturma ve dijital iletişim becerilerini içerir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının dile hâkimliği ve yetkinliği çeşitli platformlarda araştırma yaparak kendilerini geliştirmelerini sağlamış olabilir. Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının daha düşük puan alması, bu adayların aldıkları dersler ve ortaöğretim düzeyinde verecekleri derslerin gözlem, deney ve işlem ağırlıklı olması nedeni ile dijital platformları daha az kullanmalarına, dijital okuryazarlık yetkinliklerini geliştirmek için gereken zamanı ayıramamalarından kaynaklanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki her bölümün dijital okuryazarlık becerilerine olan ihtiyacı, o alanın gerekliliklerine, teknolojik araçlara ve iletişim yöntemlerine bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, e-öğrenme stili ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğudur. E-öğrenme stilinin dijital okuryazarlığı etkilediği çıkarımı yapılabilir.

Sürekli değişen, gelişen ve güncellenen dijital dünya öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma, öğrenme ve öğretme becerisini sürekli geliştirme zorunluluğunu getirmektedir. Bireylerin kendi öğrenme stillerini tanımaları ve e-öğrenme materyallerini bu stiller doğrultusunda seçmeleri, daha etkili ve keyifli bir öğrenme deneyimi sağlayabilir. Eğitimciler de bu bilgileri dikkate alarak eğitim içeriklerini ve stratejilerini daha etkili bir şekilde tasarlayabilirler. Öğretmen yetiştiren programlarda yer alan ders içeriklerinde e-öğrenme stilleri konusuna yer verilerek öğretmen

adayların hem kendi hem de öğrencilerinin e-öğrenme stillerinin farkına vardığı, e-öğrenme stillerini geliştirdiği öğretmen yetirilmesine özen gösterilmelidir.

Öğretmenler ve eğitimciler cinsiyet açısından dijital okuryazarlığın alt boyutlarında ortaya çıkan farklılıkları giderecek şekilde kız/kadın öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirme sürecine katkıda bulunmaya özen göstermelidir. Dijital okuryazarlıkta, öğrenim görülen bölümlere göre farklılıkların nedenleri araştırılarak öğretmen yetiştiren fakülte programlarının daha iyi şekilde tasarlanması ve uygulanması sağlanmalıdır.

Bu çalışma, bir devlet üniversitesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversite, bölümlerinin yer aldığı çalışmalar yapılabilir. Çeşitli e-öğrenme stili ve dijital okuryazarlık ölçeklerinin geliştirildiği çalışmalar yapılabilir.

Sonuç olarak dijital öğrenme materyallerinin e-öğrenme stilleri farklılıklarını dikkate alarak tasarlanmasının öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akdeniz, H. & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Aktaş, M., Eser, E. & Bulduk, B. Ç. (2018). Bilgi iletişim teknolojileri ve toplumsal cinsiyet. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 13, 807-821.
- Al-Fraihat, D. Joy, M., Mas'adeh, R. & Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86.
- Araniri, N., Nahriyah, S., Jamaludin, G. M. & Jatisunda, M. G. (2021). The impact of digital literacy ability of Islamic religious education students on high learning achievements. *Proceedings of the 1st Paris Van Java International Seminar on Health, Economics, Social Science and Humanities*, Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/pvj-ishessh-20/12595372926> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi: Yapısal eşitlik modeli çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 132-150.
- Atmazaki, A. & Indriyani V. (2019). Design of reading materials based on contextual teaching and learning (CTL). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 30(1), 235-241.
- Aydoğmuş, M. & Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705.

- Bayrakçı, S. & Narmanlıoğlu, H. (2021). Türkiye'deki lisans öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *AJIT-e Academic Journal of Information Tecnology*, 12(46), 46-67.
- Birdal, E. (2022). *Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme stilleri ile teknoloji bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bennett, D. & Bennett, A. (2008). The depth of knowledge: surface, shallow or deep? *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 38, 405-420.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Chan, W. S., Kruger, J-L. & Doherty, S. (2021). An investigation of subtitles as learning support in university education. *The Journal of Specialised Translation*, 38, 155-179.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAD*, 7(1), 148-163.
- Feerrar, J. (2019). Development of a framework for digital literacy. *Reference Services Review*, 47(2), 91-105. <https://doi.org/10.1108/RSR-01-2019-0002>
- Felder, R. & Brent, R. (2015). Handouts with gaps. *Chemical Engineering Education*, 49, 239-240.
- Feldman, J., Monteserin, A. & Amandi, A. (2014). Automatic detection of learning styles: state of the art. *Artificial Intelligence Review*, 44, 157-186.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational research: competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Göldağ, B. & Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Gökçearslan, Ş. & Bayı, E. A. (2011). *Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin incelenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, 27-29 Nisan, Antalya.
- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school student. *New Media & Society*, 13(6), 963-980.
- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2014). Elektronik Ortamlar için e-Öğrenme Stilleri Ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 421-435.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Harb, J. N., Durrant, S. O. & Terry, R. E. (1993). Use of the Kolb learning cycle and the 4MAT system in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 82(2), 70-77.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4).
- Hocaoğlu, N. & Akkaş-Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 66-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Kailani, R., Susilana, R. & Rusman, R. (2021). Digital literacy curriculum in elementary school. *Teknodika*, 19(2), 90-102.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kastrati, M. (2021). The importance of adaption of teaching methods to students' learning styles in higher secondary school. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 95-111.
- Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 132- 152.
- Keleş, D. (2009). *Öğretmen adaylarının alan eğitimi ve bazı psiko-sosyal değişkenlere göre denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri tercihleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kozan, M. (2018). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kurtuluş, E. (2019). *Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve teknoloji kullanım niyetlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Küpesiz, F. T. & Gürpınar, E. (2022). Türkiye'deki hematoloji uzmanlarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve eğitim başarısı üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(63), 5-17.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi (No:10). http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Narli, S., Aksoy, E. & Ercire Y. E. (2014). Investigation of prospective elementary mathematics teachers' learning styles and relationships between them using data mining. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 1(1), 37-57.
- Özerbaş, M. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.

- Özoğlu, C. & Kaya, E. (2020). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.
- Pongkondek, J. J. & Ahmar, D. S. (2020). Analysis of learning styles of students in class of x1 science 1 and x1 science 2 at sman 3 north luwu. *Journal of Applied Science, Engineering, Technology, and Education*, 2(1), 28-31. <https://doi.org/10.35877/454RI.asci2152>
- Puteh, B., Jais, Z., Mokhtar, M. Y. O., Idris, N. A. & Othman, W. N. W. (2021). Level of learning style and level of students' critical thinking at private higher learning institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(4), 1116–1126.
- Sabariah, M. K., Santosa, P. S. & Ferdiana, R. (2020). Model of tools for requirements elicitation process for children's learning applications. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 11(3), 322-328.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Sparks, J. N. (1963). Expository notes on the problem of making multiple comparisons in a completely randomized design. *The Journal of Experimental Education*, 31(4), 343-349.
- Sumarsono, S. & Firanti, A. (2021). Identification of informatics engineering student learning styles in the independent learning era. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 54(2), 306-316. <https://doi.org/10.23887/jpp.v54i2.28672>.
- Swain, M. P., Lakshmi, S., Kashinath, B. S. & Gopika, M. S. (2021). English literature: why-what-how concept. *The Electrochemical Society*, 1(01). <https://iopscience.iop.org/article/10.1149/10701.10911.ecst/meta> sayfasından erişilmiştir.
- Şakar, M. & Kağnıcı, D. Y. (2023). Beden eğitimi derslerinde sosyal adalet paradigması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 295-307.
- Şentürk, C. & Ciğerci, F. M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 69-88.
- Van Wart, M., Roman, A., Wang, X. & Liu, C. (2017). Integrating ICT adoption issues into (e-) leadership theory. *Telematics and Informatics*, 34(5), 527-537, <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.003>
- Voyer, D., Voyer, S. & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117(2), 250–270.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M. & Dobolyi, D. G. (2015). The Scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>

- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, Ö. (2023). Innovative science education with digital solutions: Learning environments and technologies. Ö. Baltacı (Ed.), *Educational sciences research- III* içinde (s. 89-125). Özgür.
- Zhao, P., Kynäshlahti, H. & Sintonen, S. (2016). A qualitative analysis of the digital literacy of arts education teachers in Chinese junior high and high schools. *Journal of Librarianship and Information Science*, 50(1), 77-87.
- Zhukov, K. (2007). Student learning styles in advanced instrumental music lessons. *Music Education Research*, 9(1), 111-127.

Extended Summary

Thanks to learning, which has a very important place in one's life, people acquire new information, develop their skills and express themselves better (Swain, Lakshmi, Kashinath and Gopika, 2022). The learning process takes place with the preference of a different method in each individual, and these different learning preferences are called "learning style" (Puteh, Jais and Mokhtar, 2021) in the literature. Felder ve Brent (2015) uses the expression "the way learners perceive, interact and respond to the learning environment" regarding learning style. Today, learners use virtual world-based environments, educational materials, digital technologies more effectively than traditional classroom environments, and focus on online learning platforms (Willingham, Hughes and Dobolyi, 2015). This process has led to the emergence of the concept of "e-learning style". E-learning style is a learning method in which electronic or digital technologies are used (Willingham et al., 2015). This method provides students with tools such as access to course materials through online platforms, interactive learning materials, virtual classroom environments and online discussion forums. Determining students' preferences/e-learning styles in the learning process can help experts in the design of e-learning materials, learning activities and e-learning platforms while increasing learning success by enabling students to have a more effective and enjoyable experience in the learning process.

Many young people, on the other hand, today generally use social media, online tools and digital communication platforms quite comfortably due to their exposure to digital devices and the internet from an early age. Research shows that both the online applications used in the learning process and the active use of digital devices and the internet by students have a positive effect on the quality of learning (Araniri, Nahriyah, Nurhidayat, Jamaludin and Jatisunda, 2021; Kailani, Susilana, and Rusman, 2021). Today, the concept of "digital literacy" can be used easily for many individuals.

Digital literacy refers to the knowledge, skills and attitudes required to access, evaluate, create and communicate information in various contexts using digital tools and resources effectively

(Feerrar, 2019). Digital literacy goes beyond technical skills and includes the awareness and ability to interact with digital resources in a meaningful and responsible way (Zhao et al., 2016). Digital literacy is important in today's digitalized world and offers individuals the opportunity to fully participate in the digital society, lifelong learning, and adapt to the changing demands of the digital workplace (Chan, Kruger and Doherty, 2021). It is especially important for educators and students because it supports effective learning and teaching in digital environments (Atmazaki and Indriyani, 2019). When the relevant literature was examined, indirect studies (Al-Fraihat, Joy, Mas'deh and Sinclair, 2020; Birdal, 2022) were found to determine the relationship between pre-service teachers' e-learning styles and their digital literacy. It has been determined that the studies carried out are in more specific areas (such as classroom teachers, technology addiction, lifelong learning, comparison with academic success). However, there is no study investigating the relationship between teacher candidates' learning styles and digital literacy. It is hoped that it can be a reference for reconsidering teacher training curricula in this context. All these results led researchers to investigate the relationship between pre-service teachers' e-learning styles and digital literacy.

The study group of the research, in which the relational scanning model was used, consisted of 248 teacher candidates studying in the 2nd year of a faculty of education of a state university in the 2022-2023 academic year. The answers of the pre-service teachers regarding the e-learning styles scale and the sub-dimensions of the digital literacy scale were examined in terms of gender and department variables. The "E-Learning Styles Scale" developed by Gülbahar and Alper (2014) and the "Digital Literacy Scale" developed by Bayrakçı and Narmanlıoğlu (2021) were used as data collection tools in the study. Both scales were in a 5-point Likert type, and the E-Learning Styles Scale consisted of 38 items and 7 dimensions. The "Digital Literacy Scale" consisted of 29 items and 6 dimensions.

Depending on the sub-problems of the research, percentage, frequency, and arithmetic mean standard deviation were calculated in the analysis of the data. While the comparisons regarding the gender variable were made with the Mann Whitney U Test, the comparisons based on the department were made with the one-way analysis of variance (Kruskal Wallis Test H). In addition, correlation analysis was conducted to determine the relationship between pre-service teachers' digital literacy levels and e-learning styles. Significance level of 0.00 ($p < 0.05$) was taken as the criterion in the interpretation of the results.

According to the findings obtained from the research; it was concluded that e-learning style differed based on gender. It was determined that female teacher candidates tended to adopt verbal, active and social learning styles more than male teacher candidates. Among the reasons for this differentiation were women's use of their spatial abilities in verbal learning; that is, they could be more successful in various areas such as spatial perception, orientation, and visual memory.

Another finding of the study was that although there was no significant difference depending on the department variable in terms of audio-visual, verbal, active, independent and intuitive learning styles, which were the sub-dimensions of the pre-service teachers' e-learning styles scale, it was determined that there was a significant difference in terms of "logical learning" style compared to the departments they studied. In particular, it was observed that the pre-service teachers of the Department of Basic Education had a higher "logical learning" style compared to other departments.

In the study, it was concluded that the gender variable had no effect on the level of digital literacy, and female and male teacher candidates had similar digital literacy levels. However, when the sub-dimensions of the scale were examined, it was seen that there were differences between female and male teacher candidates. Female teacher candidates were more successful than male teacher candidates in the dimensions of "ethics and responsibility", "professional production" and "confidentiality and security". Differences in digital literacy skills between the sexes may be due to gender norms, educational opportunities and level of access to digital technology.

The research revealed that pre-service teachers' digital literacy levels differed based on the departments they studied. Especially the pre-service teachers in the Department of Foreign Language Education got higher scores in the "general knowledge and functional skills" dimension of digital literacy than the candidates in the Department of Mathematics and Science Education. This situation suggests that the language proficiency of the Foreign Language Education candidates is better in various skills such as using technology, understanding and evaluating information, using online resources, creating digital content and communicating digitally.

Another result obtained was that there was a positive, significant and moderate relationship between e-learning style and digital literacy. It can be deduced that e-learning style affects digital literacy. As a result, it is thought that designing digital learning materials taking into account the differences in e-learning styles can contribute positively to the learning process of students.

In conclusion, this study suggests that designing digital learning materials considering e-learning style differences can have a positive impact on students' learning processes. It also highlights the importance of considering gender norms, educational opportunities, and access to digital technology in understanding the differences in digital literacy skills between female and male teacher candidates.

This study highlights the importance of considering the e-learning styles and digital literacy levels in curricula and teacher training processes. For students, recognizing their own learning styles and shaping their learning experiences accordingly can contribute to a more effective learning process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 24.4.2023 tarih ve 6a7f02c9-14a1-4b26-9957-4ee61f26daea sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Yerleşik, Mevsimlik Tarım İşçisi ve Geçici Koruma Statüsündeki Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları*

The Metaphorical Perceptions of Secondary School Students in the Status of Residential, Seasonal Agricultural Worker, and Temporary Protection about Science

Merve Atahan, Sibel Saraçoğlu

Yazar Bilgileri

Merve Atahan 
Kayseri İl Millî Eğitim
Müdürlüğü,
merveyazan038@gmail.com

Sibel Saraçoğlu 
Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi,
saracs@erciyes.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik algılarının değerlendirilmesidir. Öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesindeki üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 152 yerleşik, 92 mevsimlik tarım işçisi ve 34 geçici koruma statüsündeki öğrenci olmak üzere toplam 278 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları, metafor formu kullanılarak belirlenmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik ürettikleri metaforlar, yerleşik öğrencilerde 16, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerde 13, geçici koruma statüsündeki öğrencilerde 9 kategori altında toplanmıştır. Her üç öğrenci grubunda ortak olan kategoriler; ihtiyaç, duyuşsal, geniş kapsamlı, öğrenme kaynağı ve aydınlatıcı kategorileridir. Bu kategorilerin yanı sıra, yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi ortaokul öğrencilerinde ortak olan kategoriler bilgi kaynağı, farkındalık, yardımcı, yol gösterici, ısıtıcı ve deneysel iken yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler için ortak olan kategoriler çevresel ve matematikselidir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; yerleşik öğrenciler için belirsizlik, ilişkisel ve gelişime açık, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler için kolaylaştırıcı ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler için karmaşıklık ilgili gruplar için özgün olan kategorileridir. Etkili bir fen eğitimi için, öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik algılarındaki farklılıkların göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Fen bilimleri
Metafor
Geçici koruma statüsü
Mevsimlik tarım işçisi

Keywords

Science
Metaphor
Temporary protection status
Seasonal agricultural worker

Makale Geçmişi

Geliş: 12.06.2023
Düzeltilme: 17.08.2023
Kabul: 05.09.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the perceptions of the students in the status of resident, seasonal agricultural worker, and temporary protection about the concept of science. Students' perceptions of the concept of science were determined through metaphors. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of a total of 278 secondary school students including 152 resident, 92 seasonal agricultural workers, and 34 with the temporary protection status, studying at three different public schools in the Eyyübiye district of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. The metaphorical perceptions of the students about the concept of science were determined by using the metaphor form. The data obtained in the study were analyzed with content analysis. The metaphors produced by the students for the concept of science were grouped under 16 categories for resident students, 13 for seasonal agricultural worker students, and 9 for students with temporary protection status. The common categories of all three student groups are need, affective, comprehensive, learning resource and enlightening. In addition, the common categories of resident and seasonal agricultural worker students are information source, awareness, helper, guide, heater, and experimental while the common categories of resident and students with temporary protection status are environmental and mathematical. According to the findings obtained from the study, the categories of uncertainty, relational and open to development for resident students, the category of facilitator for seasonal agricultural worker students, and the category of complexity for students with temporary protection status are specific to the relevant groups. For an effective science education, it is recommended to consider the differences in students' perceptions of the concept of science.

*Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Atahan, M. & Saraçoğlu, S. (2023). Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları. *TEBD*, 21(3), 1427-1452. <https://doi.org/10.37217/tebd.1313629>

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim; ekonomik rekabet, yaşam kalitesi, toplumsal refah, işgücü piyasası ve kalkınma sürecinin de hızla değişmesini beraberinde getirmektedir (Dönmez, 2017). Bu dönemde kişilerarası becerileri gelişmiş, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, hedef belirleyebilen, yenilikçi, üretken ve yaratıcı bireylere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Aktamış ve Dönmez, 2016). Bu durum teknoloji okuryazarı ve ülkeler için katma değeri yüksek ürünler üretebilen insan kaynağının yetiştirilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Fen bilimleri konuları teknolojinin temelini ve gelişimini sağlayan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi sürecinde fen bilimleri eğitimi önemli rol oynamaktadır (Rudolph, 2020). Öğrenciler gündelik yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma yöntemlerini ve yeni teknolojileri kullanma becerilerini fen bilimleri dersinde kazanabilmekte, karşılaştıkları sorunlara fen bilimleri dersinde kazandığı bilgi ve becerileri kullanarak somut ve akılcı çözüm yolları bulabilmektedirler (Dönmez, 2017). Bu nedenle nitelikli bir fen eğitimi önemli bir ihtiyaçtır.

Etkili bir fen eğitiminin gerçekleşmesinde, öğrencilerin fen bilimleri kavramını zihinlerinde nasıl algıladıklarının göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır (Dönmez, 2017). Öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik algılarının göz önünde bulundurulması, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerinin önemsendiği, bütünsel gelişimin desteklendiği, deneyime dayalı bir öğrenme ortamı oluşmasına imkân sunar. Böyle bir ortam, öğrenme verimliliğini arttırarak fen eğitimi hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırır (Gagné, 1985; Gardner, 1983; Jonassen ve Land, 2000).

Öğrencilerin fen bilimleri kavramını zihinlerinde nasıl algıladıkları ortaya çıkartılırken, öğrenciler fen bilimleri gibi tanım ve kapsam itibariyle soyut kavramları içeren bir olgu olan fen bilimlerini tanımlamakta zorlanabilmektedirler (Aktamış ve Dönmez, 2016). Ayrıca iç ve dış etkenler öğrencilerin fen bilimlerine yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesine engel olabilmektedir (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Dönmez, 2017; Soğukpınar ve Karışan, 2022). Bu noktada metaforlar, bireylerin bir kavram, olay ve olgu ile ilgili sahip oldukları algıları açığa çıkarmada etkili bir çözüm sunmaktadır (Levine, 2005). Metaforların kullanılması, kişilerin günlük hayatlarında açıklamakta ve ifade etmekte zorlandıkları durum ve kavramları, yaşantı sonucunda zihninde yer alan farklı bir kavramla ilişkilendirerek açıklamalarını sağlar. Metaforlar kavramların anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmakta, olguların farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Fredriksson ve Pelger, 2020; Lakoff ve Johnson, 2005). Bu nedenle araştırmacılar, bireylerin fen bilimleri kavramına ve fen bilimleri dersi konularına yönelik algılarını belirlemede metaforları tercih etmektedirler (Banaruee, Khoshsima, Zare-Behtash ve Yarahmadzahi, 2019; Bessette

ve Paris, 2020; Kalaycı ve Yoğun, 2018). Öğrencilerin metaforlar yoluyla ortaya çıkarılacak olan fen bilimleri kavramına yönelik zihinlerindeki düşünceler içinde buldukları duruma bağlı olarak değişebilmektedir (Lee, 2010; Senemoğlu, 2009). Bu değişim durumsal farklılıkları bulunan öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik algılarının karşılaştırmalı analizi konusunu gündeme getirmektedir.

Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de okullarda öğrencilerin durumsal çeşitliliğinden bahsetmek mümkündür. Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan rapora göre Türkiye’de yaklaşık 3.7 milyon Suriyeli geçici koruma statüsünde insan bulunmaktadır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2021). Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (UESKHS) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre Türkiye’nin yetkisi altındaki tüm yerlerde çocukların eğitim hakkını garanti altına alma yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu yükümlülükler Türk vatandaşlarının yanı sıra geçici koruma statüsündeki kişileri de kapsamaktadır (Uluslararası Af Örgütü, 2009). Geçici koruma statüsündeki öğrenciler, yasal olarak eğitim hakkına karşın ana dillerinin eğitim dilinden farklı olmasından, yeni bir eğitim sistemi içerisinde bulunmalarından ve kültürel farklılıklardan dolayı çeşitli eğitim sorunları ile karşılaşmaktadırlar (Cha, 2020; Reinking, 2019; Sekin ve Çakir, 2021). Bu çocukların eğitim süreçlerinden mahrum kalmaları, dil probleminden dolayı yaşadıkları anlam sorunları ve kültürler arası problemin yaratmış olduğu uyum sorunu geri döndürülemez sonuçlara neden olabilmektedir (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Başar vd., 2018; Cavkaytar, Bal, Artar ve Uluyol, 2021; Miller, 2009).

Türkiye’deki öğrenci çeşitliliği kapsamında değerlendirilen ve eğitim alma hakkından yeterince faydalanamayan bir diğer dezavantajlı grup mevsimlik tarım işçisi öğrencilerdir. Mevsimlik tarım işçileri ekonomik gerekçelerden dolayı tarım alanlarına genellikle çocukları ile birlikte gitmekte ve tarım faaliyetini birlikte gerçekleştirmektedir. Bu durum nedeniyle eğitim çağındaki mevsimlik tarım işçisi öğrenciler, tarımsal faaliyetlerde ailelerine yardım etmeleri nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetine katılamama, elverişsiz ve zorlu yaşam şartları nedeniyle ortaya çıkan halsizlik ve yorgunluğun bir sonucu olarak derslere odaklanamama vb. sorunlar ile karşılaşabilmektedir (Dilekçi, 2020; Jasis, 2021; Karademir ve Yurtseven, 2022). Karşılaşılan bu sorunlar öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinin yanı sıra ders konularına yönelik kazanmış oldukları algıyı da etkileyebilmektedir (Lee, 2010). Türkiye’de geçimini tarımsal faaliyetlerle sağlayanların bir kısmı da buldukları şehirde yerleşik halde yaşayan ailelerdir ve çocuklar tarımsal faaliyetlerde ailelerine yardım etmektedirler (Dinçer, 2020). Şanlıurfa ili bu kapsamda hem yerleşik hem de mevsimlik tarım işçisi, aynı zamanda da geçici koruma statüsündeki öğrencilerin yaşadığı şehirlere örnek olarak verilebilir.

Öğrencilerin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak değişebilen deneyimleri, sosyal çevreleri, yaşadıkları ortam, fen bilimleri veya fen bilimleri ile ilişkili kavramlara yönelik algılarını

değiştirebilmekte, bu durum da fen eğitimi ile hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmeyi etkileyebilmektedir (İdin, 2019; Lee, 2010; Senemoğlu, 2009; Toplu, 2015). Bu kapsamda yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimleri konusunda yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmaktaysa da halen yapılan araştırmaların sınırlı olduğu, çalışmaların sayı ve çeşitliliğinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Cha, 2020; Dilekçi, 2020; Jasis, 2021; Quandt vd., 2021; Reinking, 2019). Bu çerçevede yapılacak olan farklı yaşam deneyimlerine sahip öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik algılarının karşılaştırılmalı analizine yönelik çalışmalar, yaşam tecrübeleri değişen öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı etkili bir fen bilimleri eğitimi için atılacak adımların belirlenmesine imkân sağlayacaktır. Araştırma sonuçları, eğitim paydaşlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik kapsamlı değerlendirmeler yapmasına da katkı sunabilir.

Bu çalışmada yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları belirlenerek aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların bu alanda yapılacak yeni çalışmalara kaynak teşkil edeceği ön görülmektedir.

Araştırma Sorusu

1. Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları nasıldır?
2. Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılarının kategorilere göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan doküman ile sınırlıdır. Ayrıca çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üç devlet okulunda öğrenim gören yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsünde çalışmaya katılan ortaokul öğrencileri ile de sınırlıdır. Nitel araştırmalara göre nispeten fazla sayıda katılımcının (278 kişi) bulunması da araştırmanın sınırlılıklarından birisidir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmaya gönüllülük esası ile katılan yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri ve sorulara verdikleri cevaplarda samimi davrandıkları varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) tercih edilmiştir. Olgu bilim, günlük yaşamda karşılaştığımız fakat derinlemesine düşünmediğimiz veya ayrıntılı bir bilgi sahibi olmadığımız olguları ayrıntılı ve derinlemesine inceleyen nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarında çalışma grubunda yer alan bireylerin deneyimlediği olgu ile ilgili algıları, düşünceleri ve birey tarafından nasıl kavrandığı dikkate alınmaktadır (Creswell, 2018). Araştırmada yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlandığı için çalışma olgu bilim desenine göre yürütülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt, öğrencilerin yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsünde olmaları şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesindeki üç farklı devlet okulunda öğrenim gören yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki 278 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. A okulunda çalışma için yeterli sayıda yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenci bulunmakta iken geçici koruma statüsündeki öğrenci sayısının sınırlı olması nedeniyle B ve C okullarındaki geçici koruma statüsündeki öğrenciler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya öğrenciler gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28.09.2021 tarih ve 375 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 285 ortaokul öğrencisine açık uçlu sorulardan oluşan doküman uygulanmıştır. Bu öğrencilerden yedi tanesinin vermiş olduğu yanıtlar araştırmanın konusu ile uyuşmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle çalışmada 152 yerleşik, 92 mevsimlik tarım işçisi ve 34 geçici koruma statüsündeki öğrenci olmak üzere toplam 278 ortaokul öğrencisinin vermiş olduğu yanıtlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Sayısı ve Demografik Özellikleri

<i>Kategori</i>	<i>Yerleşik</i>	<i>Mevsimlik Tarım İşçisi</i>	<i>Geçici Koruma Statüsü</i>	<i>Toplam</i>	
Katılımcı sayısı	A okulu	152	92	3	247
	B okulu	-	-	15	15
	C okulu	-	-	16	16
Sınıf	5. sınıf	57	16	12	85
	6. sınıf	17	15	9	41
	7. sınıf	40	22	10	72
	8. sınıf	38	39	3	80
Cinsiyet	Erkek	65	45	18	128
	Kız	87	47	16	150
Toplam öğrenci sayısı	152	92	34	278	

Tablo 1’de görüldüğü üzere en fazla katılımcı sayısı yerleşik öğrencilerde iken en az sayı geçici koruma statüsündeki öğrencilerdedir. Yerleşik öğrencilerde en fazla katılımcı beşinci sınıf öğrencilerinden, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerde en fazla katılımcı sekizinci sınıf öğrencilerinden ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerde en fazla katılımcı beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımında ise yerleşik öğrencilerde kız öğrencilerin sayısı daha fazla iken mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerde kız ve erkek öğrenci sayıları birbirine yakındır. Verilerin öğrenci bazlı ilişkilendirilmesi amacıyla, yerleşik öğrenciler için Y1, Y2, ..., Y152, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler için T1, T2, ..., T92, geçici koruma statüsündeki öğrenciler için M1, M2, ..., M34 kodları kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları, metafor formu kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan metafor formu alanyazında yer alan ilgili çalışmalar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Dinçer, 2020; Dönmez, 2017; Eminoğlu ve Eminoğlu, 2020). Hazırlanan form, bir Fen Bilgisi Eğitimi alan uzmanı, bir Fen Bilgisi öğretmeni ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin kontrolüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Formda aşağıda sunulduğu gibi iki soru yer almaktadır.

“Fen Bilimleri” gibidir.

Çünkü

Sorulardan ilki öğrencilerin fen bilimlerini ilişkilendirdikleri metaforu belirlemeye yönelik bir sorudur. Diğer soru ise öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu metaforun nedenini anlamaya yöneliktir. Bu sayede çalışma kapsamında gerçekleştirilen metafor analizi için metaforu konuya bağlayan özellik belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

2021 yılı Kasım ayı içerisinde bir haftalık sürede gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, ilk olarak çalışmaya katılan öğrencilere bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu kapsamda araştırma konusu, çalışmadan elde edilecek sonuçların bilimsel çalışmalar için kullanılacağı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, kişisel verilerin korunacağı ve cevaplama süresi (20 dakika) katılımcılara bildirilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılıp katılmama konusunda serbest oldukları yazılı ve sözlü olarak belirtilmiştir. Veri toplama süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma amacına yönelik olarak uygulanan dokümanlardan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç, elde edilen verileri tam anlamıyla

açıklayacak kavramlara ulaşabilmek ve aralarında ilişki kurabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ile verileri tanımlamak ve anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, veriler kodlara dönüştürülmüş, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin benzetimlerinden yola çıkılarak metafor kodları oluşturulmuştur. Metafora ilişkin açıklamalar, verilerin kategorilere ayrılmasında kullanılmıştır. Böylece sadece metafor bazlı sınıflandırma yapılmamış, aynı zamanda kavramsal ilişki analizi de yapılmıştır. Örneğin öğrenci “fen bilimleri çikolata gibidir”. Çünkü “çikolata çok tatlı olduğu için çok seviyorum.” yanıtını vermiştir. Burada öğrenci çikolatayı çok tatlı bulduğu için fen bilimlerini çikolataya benzettiğini açıklamıştır. Bu nedenle öğrencinin çikolata benzetimi kod olarak belirlenmiş, gerekçesinden yola çıkılarak ta bu kod duyuşsal kategorisinde değerlendirilmiştir. Kod ve kategoriler ilk olarak araştırmacılarından biri tarafından oluşturulmuş, daha sonra ikinci araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve fikir birliğine varılarak yeniden düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1982), nitel çalışmaların inandırıcılığının değerlendirilmesinde inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana kriter kullanılmasını önermişlerdir. Creswell (2018) de bir araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğunu test etmek için Guba ve Lincoln (1982) tarafından önerilen kriterlerin bir ya da daha fazlasının gerçekleştirilmesini önermektedir.

Araştırmada inanılabilirliği artırmak amacıyla, bulgular bir fen eğitimi alan uzmanının denetimine sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda sonuçlar düzenlenmiştir. İnanılabilirlik için bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Güvenilebilirliği artırmak amacıyla uzman denetiminden yararlanılmış, ayrıca araştırmacıların gelecekte çalışmayı tekrarlayabilmesine yönelik olarak araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Onaylanabilirliği sağlamak amacıyla, bulgular araştırmacı ve bir fen eğitimi alan uzmanı arasında fikir birliği ile oluşturulmuştur. Aktarılabilirlik için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada amacına uygun örneklem grubu ile çalışılmıştır (Creswell, 2018; Guba ve Lincoln, 1982; Shenton, 2004).

Shenton (2004) araştırma esnasında katılımcılar ile samimi bir ortam oluşturulup çalışmada verecekleri yanıtlarda samimi olmaları gerektiği, soruların bir doğru yanıtının olmadığı ve katılımcılara neden göstermeksizin araştırmaya katılmama hakkının olduğunun bildirilmesini çalışmanın inandırıcılığını sağlayan teknikler arasında göstermiştir. Bu kapsamda katılımcılara bu çalışmaya özgür iradeleri ile katılabilecekleri ve çalışmaya katılımı reddetme haklarının olduğu bildirilmiştir. Ayrıca katılımcılara açık sözlü olmaları konusunda ve yanıtladıkları soruların herhangi bir doğru cevabı olmadığı bilgilendirmesinde bulunulmuştur. Bu sayede araştırma yalnızca samimi

olarak katkı sağlamak isteyen ve özgür iradesiyle veri sunmaya hazır öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan yerleşik ortaokul öğrencileri fen bilimleri kavramına yönelik 127 adet metafor üretmiştir. Bu metaforlar 16 kategori altında toplanmıştır. Metaforlar ve bu metaforların ait olduğu kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yerleşik Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Kategoriler	Metaforlar*	f	%
Duyuşsal	Çikolata (3), Sanat (2), Orman, Sürpriz Kutusu, Hediye Paketi, Sevgi, Arkadaş, İnsan, Oyun, Hayat, Laboratuvar, Pizza, Çilek, Kitap, Çiçek, Covid 19, Kalp, Gökkuşluğu, Doğadaki Güzellikler	22	13,33
Geniş Kapsamlı	Dünya (4), Hayat (3), Hayat Kaynağı, Anne, Astronot, Yıldız, Bilgi Kaynağı, Öğretmen, Beyaz Renk, Uzay, Gezegen, Sanat, Ağaç, Kitap, Telefon, Doğa, Keşfedilmeyen Hayvanlar, Doğadaki Güzellikler, Google	24	14,55
İhtiyaç	Ağaç (3), Su (2), Dünya (2), Güneş (2), Oksijen (2), Saat, Yiyecek, Nefes, Doktor, Hayat, Süt, Bilim Dalı, Çiçek, Doğa, Bitki, Hava, DNA, Teknoloji	24	14,55
Öğrenme Kaynağı	Hayat (3), Dünya (2), Öğrenmek (2), Öğretmen (2), Okul, Oyun, Doğa, Uzay, Aile, Deprem, Kalemlik, Kitap, Marangoz, Deney, Beyin, Ansiklopedi, Su, Bilmecce	23	13,94
Bilgi Kaynağı	Kitap (4), Hayat (2), Bilim (2), Otobüs, Astronot, Tren, Selpak Paket, Bilgi, Ansiklopedi, Doğa, Telefon, Beyaz Renk, Laboratuvar	18	10,91
Farkındalık	Pencere (2), Teleskop, Büyüteç, Kardeşim, Dünya, Sır Kutusu, Bilgi Kaynağı, Uçak, Perdeyi Açmak, Gözlük	11	6,67
Yardımcı	Kardeşim, Tasarım, Defter, Bilgi, Dost, Kızılay, Saat, Biyoteknoloji	8	4,84
Aydınlatıcı	Güneş (10), Işık (2), Fener, Elektrik, Ampul, Ay	16	9,69
Belirsizlik	Çanta, Tahta, Kalemlik, Çöp Kutusu, Keşfedilmeyen Hayvanlar	5	3,03
Yol Gösterici	Otobüs, Araba, Pusula, Merdiven	4	2,42
DeneySEL	Laboratuvar, Deney	2	1,21
Isıtıcı	Güneş (4)	4	2,42
Çevresel	Doğa	1	0,61
Matematiksel	Matematik	1	0,61
İlişkisel	Aile	1	0,61
Gelişime Açık	Teknoloji	1	0,61
Toplam		165*	100

*Not: Parantez içerisinde verilen sayısal değerler metaforu geliştiren toplam kişi sayısını göstermektedir. Verilen yanıtların 13 tanesi gerekçesinden dolayı 2 kategoride birden yer almıştır. Bu nedenle toplam katılımcı sayısı 165 olarak görülmektedir.

Duyuşsal kategorisinde en fazla belirtilen metafor çikolata olmuştur. Çikolata metaforu ile ilgili gerekçesini Y99 kodlu öğrenci “Çikolata çok tatlı olduğu için çok seviyorum.” şeklinde sunmuştur. Bu ifade ile öğrencinin çikolatadan aldığı tat ile fen bilimleri dersinden aldığı haz arasında bir bağ kurduğu görülmüştür. *Geniş kapsamlı* kategorisinde öğrenciler tarafından en çok dile getirilen metafor Dünya olmuştur. Y9 kodlu öğrenci Dünya metaforu ile ilgili gerekçesini “Fen bilimleri içinden her şey çıkıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Dünya’nın geniş kapsamı ile fen bilimlerinin içeriği arasında bağ kurulduğu düşünülmektedir. *İhtiyaç* kategorisinde en fazla kullanılan, ağaç metaforudur. Ağaç metaforu ile ilgili gerekçesini Y32 kodlu öğrenci, “Ağaçlar bize hayat verir fen bilimleri de bize hayat

verir.” şeklinde açıklamıştır. Öğrenci ağacın sağladığı faydayı bir ihtiyaç olarak görüp fen bilimlerinin de hayatta yer alan ihtiyaçlarını gideren bir olgu olduğunu düşünmüş olabilir.

Yerleşik öğrenciler, *öğrenme kaynağı* kategorisinde en fazla hayat metaforunu kullanmıştır. Y13 kodlu öğrenci hayat metaforu ile ilgili gerekçesinde “*Fen bilimlerinde hayatla ilgili şeyler öğreniriz.*” ifadesini kullanmıştır. Burada öğrenci hayatı bir öğrenme kaynağı olarak görmüş olup hayatın içerisinde kullanacağı bilgileri fen bilimleri dersi sayesinde öğrendiğini belirtmiştir. *Bilgi kaynağı* kategorisinde toplam 13 metafordan en fazla belirtileni kitap metaforu olmuştur. Y40 kodlu öğrenci kitap metaforu ile ilgili gerekçesinde “*Kitap insana bilgi verir fende insana bilgi verir.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci kitaplardan edindiği bilgiler ile fen bilimlerinin insana kattığı bilgiler arasında bağ kurmuştur.

Mevsimlik tarım işçisi ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ve metaforların ait olduğu kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur. Mevsimlik tarım işçisi ortaokul öğrencileri toplam 76 metafor üretmiştir. Bu metaforlar 13 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 3. Mevsimlik Tarım İşçisi Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

<i>Kategoriler</i>	<i>Metaforlar*</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenme Kaynağı	Hayat (5), Doğa (2), Bilim (2), Öğrenmek, Örnek, Gözlük, Vücudumuzu Öğrenmek, Hayat Dersi, Oksijen, Deney, Hafıza, Ceviz, Dünya, Proje, Hayvan, Araştırma, Telefon	23	23
Bilgi Kaynağı	Kitap (3), Teknoloji (2), Ev, Bilgisayar, Bilim İnsanı, Laboratuvar, Vücudumuzu Öğrenmek, Dünya, Bulmaca, Uzay, Geri Dönüşüm Kutusu, Bilim	15	15
Duyuşsal	Çiçek (2), Bilim (2), Ağaç (2), Özgüven, Bilgi, Şeftali, Arkadaş, Papatya, Hayal, Sevgi	13	13
Geniş Kapsamlı	Dünya (2), Bilim, Hayat, Hayvan, Kitap, Uzay, Geri Dönüşüm Kutusu, Canlı, Gökyüzü, Yıldız	11	11
İhtiyaç	Ağaç (3), Su, İskelet, Yağmur, Elektrik, Hayat Kurtaran, Sağlık, Yer Çekimi	10	10
Aydınlatıcı	Güneş (7), Işık, Yıldız, Hayat, Aydınlık Bir Yol	11	11
Farkındalık	Pencere (2), Hayat (2), Aile, Tanıtım, Doğa	7	7
Yol Gösterici	Teknoloji, Kapı, Güneş	3	3
Kolaylaştırıcı	Yaşam, Kapı	2	2
Isıtıcı	Güneş (2)	2	2
Yazılı	Bilgi	1	1
DeneySEL	Süslü Toka	1	1
Yardımcı	Ağaç	1	1
Toplam		100*	100

Not: Parantez içerisinde verilen sayısal değerler metaforu geliştiren toplam kişi sayısını göstermektedir. Verilen yanıtların 1 tanesi gerekçesinden dolayı 3 kategoride, 6 tanesi ise 2 kategoride birden yer almıştır. Bu nedenle toplam katılımcı sayısı 100 olarak görülmektedir.

Öğrenme kaynağı kategorisinde yer alan 17 metafordan en fazla tekrarlananı hayat metaforu olmuştur. T64 kodlu öğrenci bu metafora yönelik gerekçesinde “*Fen bizim öğrenmemizi hayatı tanımamızı sağlar.*” cevabını vermiştir. *Bilgi kaynağı* kategorisinde en fazla tekrarlananı kitap metaforuna yönelik olarak, T37 kodlu öğrenci bu benzetme için gerekçesini “*Fen bilimleri kitap gibi okuyunca bir sürü bilgi kazandırıyor.*” şeklinde açıklamıştır. Bu gerekçeden öğrencinin kitap ile fen

bilimleri arasında bilgi kaynağı özelliğini düşünerek ilişki kurduğu görülmektedir. *Duyuşsal* kategorisinde yer alan çiçek metaforu ile ilgili T15 kodlu öğrencinin vermiş olduğu gerekçe “*Fen bilimleri çiçekler kadar güzeldir.*” iken, T59 kodlu öğrencinin gerekçesi “*Fen bilimleri hayatı renklendirir.*” şeklindedir. Çiçek metaforu ile ilgili belirtilen yanıtlardan görüleceği üzere çiçeğin sahip olduğu görsel güzellik ile fen bilimlerinin sağladığı olumlu etki arasında ilişki kurulmuştur. Aynı kategoride yer alan bilim metaforu ile ilgili T34 kodlu öğrencinin gerekçesi “*Fen bilimleri zevkli bir derstir her şeyi öğreniyoruz.*” şeklinde iken, T75 kodlu öğrencinin gerekçesi “*Bilim geleceğimizi güzelleştirir insanlara bilim öğretir.*” şeklindedir. Verilen bu gerekçelerden öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili olumlu duygulara sahip oldukları ve aynı zamanda fen bilimlerinin öğretici yanı olduğunu düşündükleri görülmektedir. *Geniş kapsamlı* kategorisinde en fazla Dünya metaforu kullanılmıştır. Bu metafora ilişkin T31 kodlu öğrenci gerekçesinde “*Ne ararsan içinde var.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. *İhtiyaç* kategorisinde en fazla tekrarlanan metafor ağaç olmuştur. Bu metafor ile ilgili T35 kodlu öğrencinin gerekçesi “*Bize nefes ve oksijen veriyor.*” şeklinde iken T52 kodlu öğrencinin gerekçesi “*ağaç büyüdükçe doğaya nefes verir.*” şeklindedir. Burada öğrencilerin fen bilimlerini ağacın sağladığı oksijene olan ihtiyaç ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin belirttikleri metaforlar ve metaforlara ait kategoriler Tablo 4’te sunulmuştur. Geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencileri toplam 34 adet metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar dokuz kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4. Geçici Koruma Statüsündeki Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

<i>Kategoriler</i>	<i>Metaforlar*</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Duyuşsal	Gül, Hayat, Uzay, Türkçe, Bilgisayar Oyunu, Yıldız, Yenilik, Hava, Ağaç	9	24,32
Geniş Kapsamlı	Ahtapot, Deniz, Uzay, Ağaç, Kitap, Beyin, Dünya, Masal	8	21,62
İhtiyaç	Çiçek, İlim, Doktor, Hava, Nefes, Bitki	6	16,22
Karmaşıklık	Zor (2), Karışık Şeyler, Uzay, Bilgisayar Oyunu	5	13,51
Aydınlatıcı	Güneş (2), Ay	3	8,11
Çevresel	Ağaç, Hayat	2	5,41
Matematiksel	Matematik (2)	2	5,41
Öğrenme Kaynağı	Hayat	1	2,70
Yazılı	Deniz	1	2,70
Toplam		37*	100

*Not: Parantez içerisinde verilen sayısal değerler metaforu geliştiren toplam kişi sayısını göstermektedir. Verilen yanıtların 3 tanesi gerekçelerinden dolayı 2 kategoride birden yer almıştır bu nedenle toplam katılımcı sayısı 37 olarak görülmektedir.

Duyuşsal kategorisinde dokuz geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencisi tarafından dokuz farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlarla ilgili öğrenciler tarafından verilen ifadelerden birisi fen bilimlerini güle benzeten M1 kodlu öğrenciye aittir. M1 gerekçesinde “*Fen bilimleri çok güzeldir gül gibi.*” cevabını vermiştir. *Geniş kapsamlı* kategorisinde ahtapot benzetimini yapan M4 kodlu öğrenci gerekçesinde “*Fizik kimya gibi kolları var.*” açıklamasında bulunmuştur. *İhtiyaç* kategorisinde yer alan nefes metaforunu kullanan M29 kodlu öğrenci, “*Çok önemlidir.*” gerekçesini sunmuştur.

Buradan öğrencinin temel ihtiyaç kaynağı ile fen bilimlerini bağdaştırdığı görülmektedir. *Karmaşıklık* kategorisinde yer alan zor metaforu iki öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu metafor ile ilgili M31 kodlu öğrenci gerekçesinde “*Kafama girmiyor.*” yanıtını vermiştir. *Aydınlatıcı* kategorisinde yer alan Güneş metaforunu kullanan öğrencilerden M22 gerekçesinde “*İnsanları aydınlatır.*” açıklamasında bulunmuştur.

Öğrenciler tarafından dile getirilen metaforlara dayalı olarak oluşturulan kelime bulutları Şekil 1’de yer almaktadır. Kelime bulutları incelendiğinde yerleşik öğrencilerin görüşlerinde en fazla kitap, Güneş, Dünya, hayat ve doğa metaforlarına yer verdiği görülmektedir. Mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan metaforlar ağaç, Güneş, bilim, kitap ve hayattır. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan metaforlar ise hayat, matematik, Güneş, zor, ağaç ve denizdir.



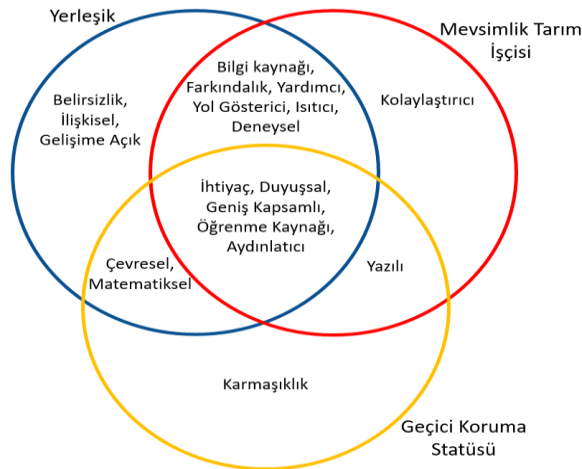
Yerleşik Öğrenciler

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrenciler

Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler

Şekil 1. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlara yönelik kelime bulutu

Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılarına dayalı olarak oluşturulan kategorilerin karşılaştırılmasına ait veriler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algı kategorilerinin karşılaştırılması

Çalışma kapsamında Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Şekil 2 birlikte değerlendirilerek gruplar arasında benzer ve farklı olan kategoriler ile kategoriler içerisinde yer alan ortak ve farklı olan metaforlar ortaya çıkarılmıştır. Her üç öğrenci grubu için ortak kategoriler *ihtiyaç, duyuşsal, geniş kapsamlı, öğrenme kaynağı ve aydınlatıcı* kategorileridir. Bu kategoriler kapsamındaki metaforlardan yola çıkılarak öğrencilerin fen bilimleri ihtiyaç olarak gördüğü, öğrenme kaynağı olarak değerlendirdiği, aydınlatıcı etkiye sahip olduğunu düşündükleri, duyuşsal özellikler ile bağdaştırdıkları ve geniş kapsamlı olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Her üç öğrenci grubunda da ortak olan *ihtiyaç* kategorisinde yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından oluşturulan ortak metaforlar su ve ağaç iken, yerleşik öğrenciler ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler tarafından oluşturulan ortak metaforlar çiçek, doktor, hava, nefes ve bitkidir. Öğrencilerin ihtiyaç kategorisi altındaki metaforları arasında su, ağaç, yağmur, hava ve çiçek gibi doğa ile ilgili kavramların sıklıkla yer alması dikkat çekmektedir. Bu kategori kapsamında M8 kodlu öğrencinin çiçek benzetimi ve “Çiçek pis hava alır temiz hava verir.” gerekçesi örnek olarak verilebilir.

Duyuşsal kategorisinde yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrencilerde benzer olan metaforlar çiçek, arkadaş ve sevgi iken, yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler için ortak olan metafor hayat olmuştur. Ağaç metaforu ise mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler tarafından dile getirilen ortak metafordur. Duyuşsal kategorisi içerisinde mevsimlik tarım işçisi öğrenciler bitkiler (çiçek, şeftali, papatya, ağaç) ile ilgili metaforlar geliştirmiştir. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler ise duyuşsal kategorisi içerisinde hayat, hava, yıldız ve uzay gibi evreni kapsayan metaforlara değinmişlerdir. Yerleşik öğrenciler ise duyuşsal kategorisi içerisinde merak uyandıran ve duygusal özellik taşıyan ifadelerden oluşan metaforlar (sevgi, doğadaki güzellikler, eğlenceli, sürpriz kutusu, hediye paketi) üretmişlerdir. Y124 kodlu öğrencinin “Gökkuşluğu farklı renklere sahiptir fen bilimlerinin insana sunduğu rengarenk güzellikler gibi.” ifadesinde gökkuşğundaki farklı renkler ile fen bilimlerinin sağladığı güzellikler arasında bir bağ kurulduğu görülmektedir.

Geniş kapsamlı kategorisinde üç öğrenci grubu da Dünya, kitap ve uzay metaforlarını geliştirmişlerdir. Yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler tarafından geliştirilen ortak metafor ağaç iken, yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından belirtilen ortak metaforlar yıldız ve hayattır. Üç öğrenci grubu da geniş kapsamlı kategorisi içerisinde evrene ait metaforlar oluşturmuşlardır.

Öğrenme kaynağı kategorisinde her üç öğrenci grubu tarafından oluşturulan ortak metafor hayattır. Yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından ortak geliştirilen metafor öğrenmek, doğa, deney ve Dünya’dır. Mevsimlik tarım işçisi öğrenciler doğada yer alan kavramlar (oksijen, ceviz, hayvan) ile fen bilimleri arasında öğrenme kaynağı olmaları bağlamında ilişki kurmuşlardır.

Yerleşik öğrenciler ise çeşitli öğrenme araçlarını (okul, kitap, öğretmen, deney, ansiklopedi, bilmece) öğrenme kaynağı olarak belirtmişler ve bu kavramlar ile fen bilimleri arasında öğrenme kaynağı olmaları açısından ilişki kurmuşlardır. Öğretmen metaforu ile ilgili Y74 kodlu öğrenci “*Öğretmen insana bilgi verir, fen bilimleri de insana yeni bilgiler öğretir.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Üç grup için de ortak olan *aydınlatici* kategorisinde Güneş metaforu ortak metafordur. T24 kodlu öğrenci bu metafora yönelik gerekçesini “*Güneş Dünya’yı aydınlatır, fen bilimleri de insanları aydınlatır.*” şeklinde açıklamıştır. Işık metaforu yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler, ay metaforu ise yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Işık metaforu ile ilgili Y7 kodlu öğrenci gerekçesinde “*Işık gibi aklımızı bilimle aydınlatır.*” yanıtını vermiştir. Ay metaforu için M34 kodlu öğrenci “*Dünya’yı aydınlatır.*” gerekçesini sunmuştur.

Her üç öğrenci grubu için ortak olan kategorilerin yanında ikili gruplar arasında ortak olan kategoriler de söz konusudur. *Bilgi kaynağı, farkındalık, ısıtıcı, yardımcı, yol gösterici ve deneysel* kategorileri yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenci verilerinden oluşturulan ortak kategorilerdir. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler bu kategoriler kapsamında yer alacak bir metafor üretmemişlerdir. *Bilgi kaynağı* kategorisi kapsamında laboratuvar, kitap ve bilim metaforları hem yerleşik hem de mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin çeşitli bilgi edinme araçlarını düşünerek metaforlar oluşturdukları görülmektedir. Bilgi kaynağı kategorisindeki ilginç yanıtlardan birisi Y62 kodlu öğrencinin fen bilimlerini otobüse benzetmesidir. Y62 kodlu öğrenci gerekçesinde “*Otobüs her yere götürür, fen bilimleri de insanları bilgiye götürür.*” yanıtını vermiştir. Bu ifadeden öğrenci fen bilimlerini otobüsün taşıma özelliğine benzeterek fen bilimleri sayesinde aradığı bilgiye ulaşabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. *Farkındalık* kategorisinde yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler için ortak olan ve en sık tekrarlanan metafor pencere olmuştur. Yerleşik öğrencilerde teleskop, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerde hayat metaforları dikkat çekmektedir. Y25 kodlu öğrenci tarafından yapılan teleskop benzetiminde gerekçe “*Teleskopla gökyüzünü görürüz. Fen dersinde de hayatı görürüz.*” şeklinde açıklanmıştır. T64 kodlu öğrencinin hayat metaforuna yönelik açıklaması ise “*Fen bizim hayatı tanımamızı sağlar.*” şeklindedir. Her iki grupta da farklı benzetimlerle de olsa hayat farkındalığı için fen vurgusuna dikkat çekildiği görülmektedir. Yapılan incelemelerde öğrencilerin pencere benzetiminde de hayata bakmak açısından fen bilimleri ile ilişki kurdukları görülmektedir. *Isıtıcı* kategorisinde yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından geliştirilen tek metafor Güneş’tir. Bu metafora ilişkin Y34 kodlu öğrenci gerekçesinde “*Güneş etrafa ısı yayar fende bizi ısıtır.*” ifadesini belirtmiştir. Güneş metaforu ile ilgili T65 kodlu öğrencinin açıklaması da benzer niteliktedir. Öğrencilerin Güneş’in ısıtıcı etkisi ile fen bilimleri arasında bağ kurduğu görülmektedir.

Yardımcı, yol gösterici ve deneysel kategorilerinde iki öğrenci grubunda ortak olan metafor bulunmamaktadır. *Yardımcı* kategorisinde yerleşik öğrenciler dost, defter, bilgi ve saat gibi kendilerine yardımcı olan unsurlar üzerinden ilişki kurarken, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler günlük hayatlarında sıkça faydasını gördükleri ağaç kavramını kullanarak ilişki kurmuşlardır. Örneğin Y101 kodlu öğrenci fen bilimlerini dosta benzetmiş ve ikisi arasında destekleyici unsur olmaları açısından ilişki kurmuştur. Y101 bu yöndeki düşüncesini “*Her zaman yanımda olan derstir.*” şeklinde ifade etmiştir. Ağaç ve fen bilimleri ilişkisine yönelik görüşünü T13 kodlu öğrenci “*Ağaç bizim yaşamamıza yardım eder, fende bizim yaşamamıza yardım eder.*” şeklinde açıklamıştır. *Yol gösterici* kategorisinde de ortak bir metafor bulunmamaktadır. Yerleşik öğrenciler fen bilimlerini ulaşım araçlarına (otobüs, araba) benzetirken, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler Güneş’e benzetmiştir. Y62 kodlu öğrenci otobüs benzetimine yönelik görüşünü “*Otobüs her yere götürür, fen bilimleri de insanları bilgiye götürür.*” şeklinde, T25 kodlu öğrenci güneş benzetimine yönelik görüşünü “*Fen bilimleri Güneş gibi doğar, insanları doğru yola getirir.*” şeklinde açıklamıştır. *Deneysel* kategorisinde yerleşik öğrenciler laboratuvar ve deney metaforlarını geliştirirken mevsimlik tarım işçisi öğrenciler süslü toka metaforunu kullanmıştır. T5 kodlu öğrenci toka benzetimini “*Fende toka gibi deneylerle süslüdür.*” görüşüyle açıklamıştır.

Çevresel ve matematiksel kategorileri yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler için ortak olan kategorilerken, *yazılı* kategorisi mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler için ortak olan kategoridir. *Çevresel* kategorisinde yerleşik öğrenciler fen bilimlerini doğaya benzetirken, geçici koruma statüsündeki öğrenciler benzetimde ağaç ve hayat metaforunu kullanmışlardır. Ağaç metaforu ile ilgili M5 kodlu öğrenci “*Su ve çiçek var.*” şeklinde benzetiminin gerekçesini açıklamıştır. *Matematiksel* kategorisinde ise matematik, yerleşik ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencileri tarafından ifade edilen ortak metafordur. Y79 kodlu öğrenci aradaki ilişkiyi “*Hep hesaplama yapılır.*” ifadesi ile açıklamıştır. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin fen bilimlerini *yazılı* kategorisinde yer alan bilgiye, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin ise denize benzettiği görülmektedir. M11 kodlu öğrenci fen bilimlerini denize benzetmesinin nedenini “*İçi yazı dolu.*” düşüncesi ile açıklamıştır.

Belirsizlik, ilişkisel ve gelişime açık kategorileri yerleşik, *kolaylaştırıcı* mevsimlik tarım işçisi, *karmaşıklık* geçici koruma statüsündeki öğrenciler için özgün olan kategorilerdir. *Belirsizlik* kategorisinde beş adet metafor bulunmaktadır. Bunlardan çanta benzetimi için Y2 kodlu öğrenci “*Fen bilimleri çanta gibi içinden farklı şeyler çıkar.*” şeklinde açıklama yaparken, Y29 kodlu öğrenci tahta benzetimi için gerekçesini *Tahtaya ne yazılacağı belli değildir fende de öyledir.*” şeklinde açıklamıştır. Öğrenciler fen bilimlerinde yaşamış oldukları belirsizlik duygusunu çeşitli objelere benzetim yaparak açıklamaya çalışmışlardır. *İlişkisel* kategorisinde aile metaforunu kullanan bir öğrenci bulunmaktadır.

Y141 fen bilimleri ve aile ilişkisini birliktelik kavramına vurgu yaparak açıklamıştır. *Gelişime açık* kategorisine yönelik görüş belirten bir öğrenci bulunmaktadır. Y19 fen bilimleri teknolojiye benzetmiş ve her ikisinin gelişme yönü arasındaki benzerliği dikkate alarak ilişkilendirme yapmıştır. Y19 bu düşüncesini *“Fen bilimleri teknoloji gibidir. Teknoloji geliştiği gibi fende gelişir.”* ifadesini kullanarak açıklamıştır. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin *kolaylaştırıcı* kategorisinde yer alan benzetimleri yaşam ve kapıdır. Kapı metaforu ile ilgili T71 kodlu öğrenci *“O kapıyı açarsak hayatımız kolaylaşır.”* gerekçesini sunmuştur. Bu açıklamada, öğrencinin kapının kolaylaştırıcı etkisiyle fen bilimlerinin hayatın kolaylaştırması arasında bağ kurduğu görülmektedir.

Sadece geçici koruma statüsündeki öğrenciler için söz konusu olan karmaşıklık kategorisi içerisinde yer alan metaforlara yönelik açıklamalardan, öğrencilerin fen bilimleri karmaşık ve zor olarak algıladıkları görülmektedir. Örneğin M13 kodlu öğrenci fen bilimleri uzaya benzetmiş ve düşüncesini *“Çok karışık ve büyük olduğu için.”* şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Yerleşik öğrencilerin en fazla metafor oluşturdukları kategoriler sırasıyla duyuşsal, geniş kapsamlı, ihtiyaç ve öğrenme kaynağıdır. Yerleşik öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik benzetimleri ve kurdukları ilişkiler, bu gruptaki öğrencilerin fen bilimlerinin önemini farkında olduklarını, fen bilimlerinin içerik yönünden geniş bir kapsama sahip olduğunu bildiklerini ve derse karşı olumlu duyuşsal özellikler beslediklerini göstermektedir. Bu grupta yer alan öğrencilerin ilgili kategoriler kapsamında ürettikleri metaforlar dikkate alınarak, öğrencilerin fen bilimlerinin günlük yaşam sorunlarını çözmede ve doğa olaylarını daha iyi anlamada kilit rol oynadığının farkında oldukları belirtilebilir. Araştırma bulguları, alanyazında yer alan, öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algısının genellikle olumlu olduğu yönündeki araştırma sonuçları ile paraleldir (Aktamış ve Dönmez, 2016; Kalaycı ve Yoğun 2018). Öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik olumlu algılara sahip olmasının fen eğitimine pozitif yönde katkıları olacağı beklenmektedir (Dönmez, 2017; Toplu, 2015). Yerleşik öğrenciler tarafından geniş kapsamlı kategorisinde oluşturulan metaforların çoğunluğu doğa ve yaşam ile ilişkili kavramlardan oluşmaktadır. Çil ve Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma kapsamında incelenen ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerinin doğa ile ilgili olayları ele aldığının farkında olduklarını ve fen bilimlerinin geniş bir kapsama alanının olduğu bilincinde olduklarını göstermektedir.

Yerleşik öğrencilerin önemli bir kısmı fen bilimleri öğrenme ve bilgi kaynağı olarak tasvir etmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin yapmış oldukları benzetimlere dair sonuçlar, Pınar ve Akgül (2021) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla benzer

niteliktedir. Örneğin her iki çalışmada da öğrenciler kitap metaforunu kullanmışlardır. Soysal ve Afacan (2012) tarafından yürütülen çalışmada da öğrenciler fen bilimleri dersini kitaba benzetmişlerdir. Yerleşik öğrencilerin fen bilimleri algılarına yönelik oluşturulan duyuşsal, bilgi kaynağı, yol gösterici, aydınlatıcı, deneysel ve matematiksel kategorileri Soğukpınar ve Karışan (2022) tarafından ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri dersine yönelik olarak yürütülen araştırmanın sonuçları arasında da yer almaktadır. Bu sonuçlara göre araştırma bulgularının alanyazın verilerine paralel olduğu belirtilebilir. Araştırma bulguları arasında yer alan, öğrencilerin fen bilimlerini belirsiz olarak algılamalarına yönelik düşünceleri, yaşamış olabilecekleri sorunlar, çalışma eksiklikleri, derste öğrenilenlerin yaşamla ilişkilendirilmemesi, derse aktif katılımın sağlanmaması vb. nedenlerden kaynaklanabilir (Çil ve Çelik 2020; Soğukpınar ve Karışan, 2022; Toplu, 2015; Yavuz ve Akça, 2020). Soğukpınar ve Karışan (2022) tarafından ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik algıları üzerine gerçekleştirilen çalışmada da bazı öğrencilerin fen bilimlerini zor ve karmaşık olarak tanımladığı görülmüştür. Yaşam şartları incelenen diğer iki gruba göre daha iyi olan yerleşik öğrencilerde belirsizlik kategorisine ait metaforların bulunması, bu duruma sebep olan faktörlerin belirlenebilmesine yönelik derinlemesine inceleme yapılacak nitel araştırma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Yerleşik öğrenciler tarafından en az metaforun oluşturulduğu kategoriler çevresel, matematiksel, ilişkisel ve gelişime açıktır. Bu bulgular yerleşik öğrencilerin fen bilimleri içerisinde yer alan matematiksel hesaplamalara, diğer disiplinler ile ilişkilere ve fen bilimleri alanında yaşanan gelişmelere yönelik farkındalığının düşük olabileceğini göstermektedir. Fen eğitiminde disiplinler arası yaklaşım bu konudaki farkındalığın artmasına katkı sunabilecektir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrenciler tarafından fen bilimleri ile ilgili en fazla oluşturulan metaforlar sırasıyla öğrenme kaynağı, bilgi kaynağı, duyuşsal ve geniş kapsamlı kategorilerinde yer almaktadır. Duyuşsal ve geniş kapsamlı kategorilerinde oluşturulan metafor sayıları aynıdır. Mevsimlik tarım işçisi öğrenciler doğa ile iç içe bulunma ortamına sahip olmalarından dolayı fen bilimlerini öncelikli olarak öğrenme ve bilgi kaynağı olarak görmüş olabilirler. Mevsimlik tarım işçisi öğrenciler fen bilimleri ile ilgili öğrenmiş oldukları bilgileri yaşam alanlarında deneyimleme fırsatına sahiptirler. Bu nedenle derslerde öğrendiği bilgileri bir kaynak niteliğinde görüp öğrendiği bilgileri uygulama fırsatı bulmuş olabilirler. Öğrencilerin dokümanda verdikleri yanıtlar, derste öğrendikleri bilgiler ile doğada yapmış oldukları gözlemler arasında ilişki kurduklarını ve günlük hayatta karşılaştıkları olayları fen bilimlerinde öğrenilen bilgiler ışığında açıkladıklarını göstermektedir. Öğrenme kaynağı kategorisinde en çok tekrarlanan metaforun hayat olması bu konuda yapılan yorumları desteklemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin yaşam koşullarının fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algı üzerine etkisi olduğu belirtilebilir (Çıtırık ve Taş, 2021;

Demir, 2021). Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin büyük bir kısmı fen bilimlerini öğrenme kaynağı ve bilgi kaynağı olarak tanımlarken, az sayıda öğrenci fen bilimlerini bir ihtiyaç olarak görmektedir. Bu sonuç öğrencilerin fen bilimlerinin kendilerine ve çevrelerine sağlayacağı fayda konusunda farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir.

Yerleşik öğrencilerde olduğu gibi mevsimlik tarım işçisi öğrencilerde de kitap metaforu vurgulanmıştır. Öğrencilerin fen bilimlerini, öğrenmede sıkça kaynak olarak kullanılan kitap metaforuna benzetmeleri fen bilimlerinin öğrenme sürecindeki temel başvuru kaynaklarından biri olduğunun farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu grupta yer alan öğrenciler de fen bilimlerini olumlu duyusal ifadeler ile tasvir etmişlerdir. Yazılı, deneysel ve yardımcı en az metaforun yer aldığı kategorilerdir. Bu sonuç bu gruptaki öğrencilerin fen bilimlerinin sağlayacağı fayda konusunda farkındalıklarının az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum mevsimlik tarım işçisi ortaokul öğrencilerinin eğitimde kesintiler yaşamaları sonucunda fen bilimleri ile ilgili uygulamalı çalışmalardan mahrum kalmalarından kaynaklanabilir. Çocuk işçilerin yaşam şartları nedeniyle eğitimlerinden geri kaldıkları alanyazındaki diğer çalışmalarda da dile getirilmektedir (Çıtırık ve Taş, 2021; Jasis, 2021; Quandt vd., 2021).

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, en fazla metaforun duyusal, geniş kapsamlı ve ihtiyaç kategorileri kapsamında oluşturulduğu görülmektedir. Geçici koruma statüsündeki öğrenciler eğitimleri esnasında dil problemi, uyum sorunu, müfredat farklılıkları ve psikolojik sebeplerden dolayı çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklara rağmen öğrenciler fen bilimlerini olumlu duyusal özellikler çağrıştıracak kavramlara benzetmiştir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimlerinin geniş kapsama dayandığının ve fen bilimlerini öğrenme ihtiyacının bilincinde oldukları da elde edilen bulgulardandır. Araştırma bulguları bu gruptaki öğrencilerin fen bilimlerinin önemi konusunda bilince sahip olduklarını da göstermektedir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bir kısmı fen bilimlerini zor ve karmaşık olarak tanımlamıştır. Bu durum geçici koruma statüsündeki öğrencilerin yaşamış olduğu dil, uyum, müfredat farklılıkları ve psikolojik etkilerin sonucu olarak fen bilimleri konularını anlamada zorluk yaşamalarının bir sonucu olabilir. Alanyazında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimi konusunda yaşanan sorunların ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Başar vd., 2018; Cavkaytar vd., 2021; Cha, 2020), araştırma bulguları ışığında, bu sorunların öğrencilerin fen bilimlerini karmaşık olarak değerlendirmelerine etkisinin olup olmadığının yeni çalışmalarla sorgulanması gerektiği belirtilebilir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin yer aldığı grupta matematiksel, öğrenme kaynağı ve yazılı en az metaforun yer aldığı kategorilerdir. Bu öğrenciler, yaşamış oldukları eğitim sorunlarından dolayı fen bilimlerini

öğrenme kaynağı olarak görememiş olabilirler. Ayrıca yaşadıkları güçlükler nedeniyle fen bilimlerinde yer alan matematiksel hesaplamalar ile ilgili farkındalık eksikliği olabilir.

Yerleşik, mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki ortaokul öğrencilerinin ortak oluşturduğu metafor kategorileri ihtiyaç, duyuşsal, geniş kapsamlı, öğrenme kaynağı ve aydınlatıcıdır. Yaşam koşulları farklı olmasına rağmen üç öğrenci grubu da fen bilimlerini hayatlarında bir ihtiyaç olarak görmektedir. Öğrencilerin fen bilimlerinin önemini bildiği ve hayatlarında karşılaşacakları problemlerin çözümünde fen bilimlerinde öğrenmiş oldukları bilgilere ihtiyaç duyacaklarının bilincinde oldukları görülmüştür. Bu kanıya yaşamış oldukları tecrübelerden, öğretmenlerinin yapmış olduğu telkinlerden veya gelecek hayalleri ile fen bilimleri konularını birleştirmiş olmalarından varmış olabilirler. Her üç öğrenci grubu fen bilimlerini bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirmekte olup fen bilimlerinin öğretici yönü hakkında farkındalığa sahiptirler. Dezavantajlı gruplardan olan mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler sık sık devamsızlık yapmak zorunda kalmalarına ve dersler arasında süreklilik sağlayamamalarına rağmen fen bilimlerinin öğrenme kaynağı niteliği taşıdığına farkındadırlar. Bu bulgu araştırmada elde edilen önemli sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmada elde edilen, öğrencilerin fen bilimlerini öğrenme kaynağı olarak değerlendirmesi bulgusu, alan yazında benzer amaçla yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Soğukpınar ve Karışan, 2022). Üç öğrenci grubu da fen bilimlerinin aydınlatıcı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum öğrencilerin zihinlerindeki birçok soruya fen bilimleri sayesinde yanıt bulabildiklerini düşündürmektedir. Üç öğrenci grubu da fen bilimleri kavramına yönelik olumlu duygular beslemektedirler ve fen bilimlerinin kapsamının geniş olduğunun farkındadırlar. Öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik duygularının olumlu olmasında okul ikliminin etkisi olabilir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin fen bilimleri algularına yönelik sonuçlarda benzerlikler bulunduğu gibi farklılıklar da söz konusudur. Yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi ortaokul öğrencileri için bilgi kaynağı, farkındalık, yardımcı, yol gösterici, ısıtıcı ve deneysel ortak olan kategorilerdir. Öğrencilerin yaşam koşulları farklı olmasına rağmen günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde fen bilimlerine ihtiyaçları olduğunun bilincinde oldukları belirtilebilir. Araştırma bulgularında, her iki grupta yer alan öğrencilerin, fen bilimlerinin uygulama yönüne de değindikleri görülmektedir. Öğrenciler bunu formel veya informal yollarla deneyimlemiş olabilirler.

Yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenci grupları için ortak olan kategoriler çevresel ve matematikselidir. Her iki grupta da az sayıda öğrenci için söz konusu olsa da öğrencilerin fen bilimlerinde yer alan matematiksel ifadelerle ilişkin farkındalıkları mevcuttur. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, fen bilimlerinin çevresel konuları ele aldığını ve doğada gerçekleşen olaylara açıklık getirdiğini düşünmektedirler.

Mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrenci grupları tarafından geliştirilen metaforlardan oluşturulan ortak kategori ise yazılıdır. Mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin zihinlerinde fen bilgilerindeki yazılı ifadelerin, teorilerin ve bilgilerin yer ettiği görülmektedir.

Her bir öğrenci grubuna ait özgün kategoriler incelendiğinde yerleşik öğrenciler için belirsizlik, ilişkisel ve gelişime açık, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler için kolaylaştırıcı ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler için ise karmaşıklık özgün olan kategorileridir. Kategoriler arasında sadece belirsizlik ve karmaşıklığın olumsuz niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Yerleşik öğrencilerin fen bilimlerini belirsiz olarak nitelemesi eğitim sürecinde yaşamış oldukları sorunların varlığına işaret etmektedir. Bu sorunların neler olabileceği ve sorunların fen bilimleri algılarına etkisi detaylı olarak ayrıca incelenebilir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimlerini karmaşık olarak algılamaları dil sorunlarından kaynaklanabilir. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin geldikleri ülkeler ile ülkemiz arasında müfredat farklılıkları da bu durumun bir başka nedeni olabilir. Bu durum öğrencilerin, konular arasında kopukluk ve anlam karmaşası yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimleri algılarındaki olumsuzluklara karşın, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler herhangi bir olumsuzluk çağrıştıran metafor belirtmemiştir. Bu gruptaki öğrencilerin olumsuz yaşam koşullarına rağmen açıklamalarında fen bilimleri algılarının olumlu yönde olduğuna yönelik düşüncelere yer vermiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum yaşam koşulları dışında farklı faktörlerin öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algısı üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Örneğin öğrenci derse karşı olumlu duygulara sahipse, yaşam koşulları ve öğrenme zorlukları algı açısından arka planda kalabilmektedir (Lee, 2010; Senemoğlu, 2009; Toplu, 2015).

Öğrencilerin fen bilimleri benzetimlerinde de gruplar arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin ihtiyaç kategorisinde yerleşik ve mevsimlik tarım işçisi öğrenciler fen bilimlerine olan ihtiyacı canlıların suya ve ağaca olan ihtiyacına benzetirken, yerleşik ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler bu ihtiyacı çiçek, doktor, hava, nefes ve bitki benzetimi ile açıklamışlardır. Öğrencilerin metaforları farklı olsa da fen bilimleri algıları benzer niteliktedir. Öğrenciler fen bilimlerini hayati ihtiyaç olarak düşünmektedirler. Bu durum çalışmaya dâhil olan öğrencilerin fen bilimlerinin öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin benzetimlerinde daha çok doğa ile ilişkili kavramlara yer vermiş olmaları, çalışma grubundaki öğrencilerin yaşam koşulları ile ilişkilendirilerek değerlendirilebilir. Duyuşsal kategorisi içerisinde mevsimlik tarım işçisi ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler bitkiler ile ilgili metaforlar oluşturmuşlardır. Öğrenciler bitkilere karşı besledikleri olumlu duyguları fen bilimlerine karşı sahip oldukları duygular ile

bağdaştırmışlardır. Bu sonuç öğrencilerin doğaya ve fen bilimlerine barışık bir yaşam anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Geniş kapsamlı kategorisinde üç öğrenci grubu da evrene ait metaforlar oluşturmuştur. Bu durum üç öğrenci grubunun da evrenin genişliği ile fen bilimlerinin kapsamının genişliğini eşleştirdiğini göstermektedir.

Öğrenme kaynağı kategorisi incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin doğa ve fen bilimleri arasında öğretici olmaları açısından bağ kurdukları görülmektedir. Öğrenme kaynağı kategorisinde yerleşik öğrenciler bu ilişkiyi okul, kitap, öğretmen, deney, ansiklopedi ve bilmece gibi öğrenme araçları aracılığıyla açıklamışlardır.

Bu çalışmada, metaforlar yoluyla öğrencilerin zihinlerindeki fen bilimleri algısının ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Araştırmada yaşam tecrübesi farklı olan öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılarında benzerlik ve farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları etkili fen eğitimi için yapılacak planlamalarda veri kaynağı olarak kullanılabilir. Ayrıca esnek fen programlarının hazırlanmasında ve öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasında araştırma sonuçlarından faydalanılabilir. Çalışma, farklı özelliklere sahip öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması çalışmalarına yol gösterici olabilir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Yerleşik öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik belirsizlik algısının sebepleri incelenebilir.
- Öğrenciler telafi dersleri, deneysel çalışmalar, proje çalışmaları ve ödevler ile desteklenerek zihinlerindeki fen bilimleri kavramına yönelik belirsizlik algısı giderilebilir.
- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin fen bilimleri ihtiyacına yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla etkinlikler planlanabilir.
- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin fen bilimlerini zor ve karmaşık olarak algılamalarının sebepleri incelenebilir.
- Öğrencilerin fen bilimlerini öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların tespiti ve giderilmesi sürecinde rehberlik servisleri ile iş birliği yapılarak etkin çözümler üretilebilir.
- Eğitim sorunlarının fen bilimleri algılarına etkilerine yönelik kapsamlı araştırmalar planlanabilir.
- Yaşam deneyimleri farklı olan öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algıları arasında farklılıklar bulunmasından dolayı araştırmacıların fen bilimleri algılarının kaynaklarına yönelik derinlemesine araştırma yapması önerilmektedir.

- Bireysel farklılığın fen bilimleri kavramına yönelik metaforik algılar üzerinde etkisi olduğu görüldüğünden dolayı öğrenci çeşitliliğinin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinin planlanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Aktamış, H. & Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/26353/277704> sayfasından erişilmiştir.
- Aydeniz, S. & Sarkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Banaruee, H., Khoshsima, H., Zare-Behtash, E. & Yarahmadzahi, N. (2019). Types of metaphors and mechanisms of comprehension. *Cogent Education*, 6(1), 1617824. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1617824>
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Bessette, H. J. & Paris, N. A. (2020). Using visual and textual metaphors to explore teachers' professional roles and identities. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1611759>
- Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M. & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195-219. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1757398> sayfasından erişilmiştir.
- Cha, J. (2020). Refugee students' academic motivation in displacement: The case of Kakuma Refugee Camp. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 108-146. <https://doi.org/10.33682/pe90-33g2>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Çıtınk, M. & Taş, A. (2021). İlköğretimdeki mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yönetimine olan etkilerinin incelenmesi (Şanlıurfa örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi*, 1(1), 20-37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6480960>
- Çil, D. & Çelik, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin temel fizik kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma*

- Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 206-225. <https://dergipark.org.tr/en/pub/estudamegitim/issue/57511/743049> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, A. M. (2021). *Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dilekçi, M. (2020). Mevsimlik tarım işçilerinin temel eğitim çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(2), 17-32. <https://www.anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/14/37> sayfasından erişilmiştir.
- Dinçer, B. B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin "canlı" ve "cansız" kavramlarına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eminoğlu, N. & Eminoğlu, M. F. (2020). Suriyeli mülteci öğrenci, okul ve öğretmen algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 387-399. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josse/issue/54491/707154> sayfasından erişilmiştir.
- Fredriksson, A. & Pelger, S. (2020). Conceptual blending monitoring students' use of metaphorical concepts to further the learning of science. *Research in Science Education*, 50(3), 917-940. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9717-8>
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning: and theory of instruction* (4. b.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- İdin, Ş. (2019). The metaphors of Turkish, Bulgarian and Romanian students on STEM disciplines. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 147-162. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1232780> sayfasından erişilmiştir.
- Jasis, P. (2021). Harvesting hope and solidarity: education and organizing with migrant farmworker families. *Multicultural Education Review*, 13(2), 148-162. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1919963>
- Jonassen, D. H. & Land, S. M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kalaycı, S. & Yoğun, C. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “alyuvar”, “akyuvar” ve “kan pulcukları” kavramları hakkındaki algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 188-216. <https://doi.org/10.26466/opus.364107>
- Karademir, D. & Yurtseven, M. (2022) Şanlıurfa’da mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin göç süreçleri. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(1), 163-176. <https://doi.org/10.33712/mana.1063145>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Lee, T. R. (2010). *Young children's conceptions of science and scientists* (Doktora Tezi). <https://eric.ed.gov/?id=ED521047> sayfasından erişilmiştir.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>
- Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571-592. <https://doi.org/10.1080/09500690701744611>
- Pinar, M. A. & Akgül, G. D. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 24-33.
- Quandt, S. A., Arnold, T. J., Mora, D. C., Arcury, T. A., Talton, J. W. & Daniel, S. S. (2021). Hired Latinx child farmworkers in North Carolina: Educational status and experience through a social justice lens. *New Solutions: A Journal of Environmental and Occupational Health Policy*, 30(4), 282-293. <https://doi.org/10.1177/1048291120970207>
- Reinking, A. K. (2019). Addressing the needs of refugee students in school environments: pre and post arrival considerations. *New Waves-Educational Research and Development*, 22(1), 14-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229442.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rudolph, J. L. (2020). The lost moral purpose of science education. *Science Education*, 104(5), 895-906. <https://doi.org/10.1002/sce.21590>
- Sekin, S. A. & Çakır, R. (2021). The problems faced by refugee students in the education process. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 169-181. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3836138 sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>

- Soğukpınar, R. & Karışan, D. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik algılarının metafor ve öğrenci çizimleri yoluyla incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 217-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.763096> sayfasından erişilmiştir.
- Soysal, D. & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 287-306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208386> sayfasından erişilmiştir.
- Toplu, H. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik metaforik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uluslararası Af Örgütü. (2009). Güvenli olmayan sığınak. <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/05/EUR4438252016TURKISH.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). Turkey Statistics. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, S. & Akça, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki kimya kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 85-115. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/1183559> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The rapid change in science and technology has led to rapid changes in economic competition, quality of life, social welfare, labor market and development process (Dönmez, 2017). There is a close relationship between creative thinking and science education. For this reason, an effective science education should be offered to individuals. In realizing an effective science education, it is important to consider how students perceive the concept of science in their minds (Dönmez, 2017). The thoughts of the students about the concept of science, which will be revealed through metaphors, may change depending on the situation they are in (Lee, 2010; Senemoğlu, 2009). Studies on the comparative analysis of science perceptions of students with different life experiences will enable the determination of the methods for an effective science education in which the individual differences of students with varying life experiences are taken into account.

In this study, it is aimed to determine the metaphorical perceptions of the secondary school students with the resident, seasonal agricultural worker and temporary protection status about the concept of science and to reveal the similarities and differences between them. For this purpose, answers were sought to the following questions;

1. What are the metaphorical perceptions of the students with the resident, seasonal agricultural worker and temporary protection status about the concept of science?
2. What is the distribution of the metaphorical perceptions of the students with the resident, seasonal agricultural worker and temporary protection status about the concept of science based on the categories?

In this study, phenomenology, which is one of the patterns of qualitative research method, was preferred. The study group of the research was formed by using criterion sampling, one of the purposive sampling types. The criterion was determined as being students with a resident, seasonal agricultural worker and temporary protection status. The study group of the research consists of 278 secondary school students with the resident, seasonal agricultural workers and temporary protection status studying at three public schools in the Eyyübiye district of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. The metaphorical perceptions of the students with the resident, seasonal agricultural worker and temporary protection status about the concept of science were determined with a metaphor form.

Resident secondary school students participating in the study developed 127 metaphors for the concept of science. These metaphors were gathered under 16 categories (affective, comprehensive, need, learning resource, information resource, awareness, helpful, enlightening, uncertainty, guiding, experimental, warming, environmental, mathematical, relational, open to communication). Seasonal agricultural worker secondary school students produced a total of 76 metaphors. These metaphors were collected under 13 categories (learning resource, information resource, affective, comprehensive, need, enlightening, awareness, guiding, facilitator, warming, written, experimental, helper). The secondary school students with the temporary protection status developed a total of 34 metaphors. These metaphors were grouped under nine categories (affective, comprehensive, need, complexity, enlightening, environmental, mathematical, learning resource, written). It was seen that resident students mostly used the metaphors of books, Sun, Earth, life and nature. The most repeated metaphors by seasonal agricultural worker students were tree, sun, science, book and life while the metaphors most frequently repeated by students in temporary protection status were life, mathematics, sun, hard, tree and sea. Common categories for all three student groups were need, affective, comprehensive, learning resource and enlightening. Based on the metaphors within these categories, it was determined that the students defined science as a need, evaluated it as a source of learning, thought that it had an illuminating effect, associated it with affective features and defined it as comprehensive.

The categories in which resident students created metaphors the most were affective, comprehensive, need and learning resource, respectively. Considering the metaphors produced by the resident students in the relevant categories, it can be stated that the students are aware that science

plays a key role in solving daily life problems and in better understanding of natural phenomena. The most frequently created metaphors about science by seasonal agricultural worker students were in the categories of learning resource, information resource, affective and comprehensive, respectively. Seasonal agricultural worker students may have seen science primarily as a source of learning and information because they are close to nature. When the metaphors developed by the students with temporary protection status were examined, it was seen that metaphors were formed within the scope of affective, comprehensive and need categories the most. The students with temporary protection status experienced various difficulties during their education due to language problems, adaptation problems, curriculum differences and psychological reasons. Despite these difficulties, students defined science with positive affective features. In the research, it was determined that there were similarities and differences in the metaphorical perceptions of the students with different life experiences. The results of this research can be used as a data source in planning for effective science education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28.09.2021 tarih ve 375 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörleri Ele Alan Çalışmalara Genel Bir Bakış: Bir Meta Sentez Çalışması

An Overview of Studies Addressing Factors Affecting Teachers' Motivation: A Meta-Synthesis Study

Elif Akan, A. Halim Ulaş

Yazar Bilgileri

Elif Akan 

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,
elif.akan15@ogr.atauni.edu.tr

A. Halim Ulaş 

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,
halimulas@atauni.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerle ilgili yapılan araştırmalarda iç ve dış motivasyon unsurları açısından elde edilen sonuçların meta sentez yoluyla ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen anahtar kelimelerle Web of Science, ERIC ve Google Scholar veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 15 makale, bilgisayar destekli nitel veri analiz programında iç ve dış motivasyon unsurları açısından analiz edilmiştir. Motivasyonu artırıcı içsel unsurlara bakıldığında çalışmalarda kişisel gelişimi sağlama, öğretmeyi sevmeye, faydalı olma isteği, mesleği isteyerek ve severek yapma unsurlarına sıklıkla yer verildiği saptanmıştır. Öte yandan özerklik eksikliğinin motivasyonu azaltan en önemli içsel unsur olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonu artırıcı dışsal unsurlarda ise çoğunlukla çevredeki kişilerle iş birliği, dayanışma, iletişim, fiziki koşulların iyi olması gibi birçok faktörün olduğu sonucuna varılmıştır. Bunların yanı sıra ekonomik durumun ve mesleğin itibarsızlaştırılmasının motivasyonu düşürücü en önemli dışsal iki unsur olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere genel çerçeveden bakıldığında öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen dışsal faktörlerin içsel faktörlere nazaran çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin motivasyonunu en çok azaltan faktörlerin belirlenmesi ve bunların nasıl kontrol altına alınabileceğinin araştırılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Motivasyon
İç motivasyon
Dış motivasyon
Öğretmen

Keywords

Motivation
Intrinsic motivation
Extrinsic motivation
Teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 19.03.2023
Düzeltilme: 10.08.2023
Kabul: 05.09.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the results obtained from the research on the factors affecting teacher motivation in terms of intrinsic and extrinsic motivation through meta-synthesis. For this context, the literature was searched using keywords specified within the scope of the study in Web of Science, ERIC, and Google Scholar databases. In this direction, 15 articles were analyzed based on intrinsic and extrinsic motivation factors through a computer-assisted qualitative data analysis program. Considering the intrinsic factors that increase motivation, it was determined that the elements of providing personal development, loving teaching, being useful, and doing the profession willingly and lovingly were frequently included in the studies. On the other hand, it was determined that a lack of autonomy was the most important intrinsic factor that reduced motivation. It was concluded that there were many factors such as cooperation with the people, solidarity, communication, and good physical conditions the extrinsic factors that increased motivation. In addition, it was determined that the economic situation and the discrediting of the profession were the two most important extrinsic factors that reduced motivation. Looking at the data obtained from a general perspective, it was concluded that the extrinsic factors affecting the teachers' motivation were much more than the intrinsic factors. In line with these results, it is recommended to determine the factors that most reduce teachers' motivation and conduct research on how to control them.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Akan, E. & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *TEBD*, 21(3), 1453-1472. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267657>

Giriş

Motivasyon, genellikle bireyin hedefe yönelik davranışı gerçekleştirmedeki aktivasyonu ve sürekliliği olarak tanımlanmaktadır (Adler, Milne ve Stablein, 2001). Bu kelime Latince kökenli olup "hareket etmek" anlamına gelen "movere" fiilinden gelmektedir. Motivasyon insanı seçim yapmaya, eylemde bulunmaya, çaba sarf etmeye ve eylemde ısrar etmeye iten güçtür (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Motivasyon kavramı, içsel ve dışsal olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. İçsel motivasyon, görevin kendi içinde zevkli veya tatmin edici olduğu bir motivasyon türü olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan dışsal motivasyon, görevdeki başarı veya başarısızlığa bağlı olarak ödül ya da cezaların neden olduğu motivasyon türü olarak açıklanmaktadır (Lin, McKeachie ve Kim, 2003). Diğer bir deyişle, içsel motivasyon bir kişinin içinden gelirken dışsal motivasyon genellikle mevcut olan dış ödüllerin seviyesi ve türü ile şekillenmektedir (Bennell ve Akyeampong, 2007). İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, onları gerçekleştirmekten duyulan zevk veya tatmin için devreye girmektedir. Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar ise etkinliğin kendisi için değil, amaca ulaşmak için bir araç olarak gerçekleştirilmektedir (Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson, 2008). İçsel faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin çok fazla olduğu bilinmektedir. Ancak dışsal faktörlerin eğitimcilerin tutumları üzerindeki etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Steyn, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin hem iç hem de dış motivasyonlarının en iyi şekilde desteklenmesi önem arz etmektedir (Yan, 2009).

Kuşkusuz milletimizin geleceği için öğretmenler, en önemli topluluktur. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmadığını görmek oldukça rahatsız edici bir durumdur (Bishay, 1996). Motivasyonu yüksek bir öğretmen bilgiyi sunma, öğrencileri küresel vatandaşlar ve kendi uzmanlık alanlarının ustası olarak yetiştirme performanslarına önemli katkıda bulunmaktadır (Rasheed, Sarwar ve Aslam, 2010). Ayrıca öğretmen motivasyonu, öğretmenleri idealleştiren ve model alan öğrencilerin öğrenme sürecinde (Alam ve Farid, 2011; Lam, Cheng ve Ma, 2009) ve öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Jesus ve Lens, 2005; Lam vd., 2009; Oluoch ve Gogo, 2022). Bunların yanı sıra motivasyonun öğretmenin iş performansının (Kingful ve Nusenu, 2015) ve iş tatmininin önemli bir belirleyicisi olduğu ileri sürülmektedir (Rasheed vd., 2010). Bu yüzden yüksek başarı ve performansa ulaşmak isteyen yöneticilerin, motivasyon uygulamalarını öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayacak şekilde düzenlemeleri gerekmektedir (Robins ve Coulter, 2002). Öte yandan motivasyon uygulamalarının öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda şekillenmesi öğretmenlerin iş motivasyonlarını da önemli derecede artıracığı düşünülmektedir.

İş motivasyonu, işyerinin amaç ve görevleriyle ilgili olarak bireysel davranışı etkileyen psikolojik süreçler şeklinde açıklanmaktadır. Öğretmen motivasyonu da süreç içerisinde okulun amaç

ve görevlerinden etkilenmektedir (Bennell ve Akyeampong, 2007). Okullar, öğrencilere yüksek kalitede eğitim sağlayarak ülkenin kalkınmasında önemli rol oynamaktadır. Bu durum yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleriyle mümkündür (Rasheed vd., 2010; Rasheed, Humayon ve Awan, 2016). Ancak çoğu zaman, eğitimin her kademesinde motivasyonu düşük öğretmenlerle karşılaşmaktadır. Pek çok ülkedeki öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretmek için motive olmadıklarını ve bu durumun daha da kötüye gittiğini gösteren endişe verici raporlar bulunmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin anlaşılması, onların mesleki gelişimleriyle ve müfredatla ilgili alınacak tüm kararların yöneticiler tarafından doğru bir şekilde belirlenmesine katkı sağlayacağı için oldukça önemli görülmektedir (Alam ve Farid, 2011; Daniels, 2017). Böylece öğretmen motivasyonunu yükseltmek ve motivasyonu düşüren faktörleri minimize etmek uzun vadede eğitime yapılacak en önemli yatırımlardan biri olduğu ifade edilebilir.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında Rasheed vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, maddi unsurların öğretmenler için önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iş tasarımının, çalışma ortamının, kariyer gelişiminin, tanınmanın, ödüllendirilmenin, geri bildirim almanın, bir konu hakkında karar vermenin ve yetkilendirmeye katılımın da öğretmen motivasyonunu etkilediği saptanmıştır. Addison ve Brundrett'in (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada ise öğrencilerin olumsuz davranışlarının, derse ilgisiz olmalarının ve öğretmenin uzun saatler boyunca çalışmasının öğretmen motivasyonunu düşüren etmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Börü (2018) çalışmasında başarılı olma isteği ve maddi olmayan amaçların öğretmenlerin en temel motivasyon kaynakları olduğunu vurgulamıştır. Buna karşın 2015-2020 yılları arasında 1.189 Slovak ilkökul öğretmeniyle gerçekleştirilen bir araştırmada, çalışma ortamındaki ilişkilerin ve maddi durumun en önemli motivasyon kaynakları olduğu ileri sürülmüştür (Javorčíková, Vanderková, Ližbetinová, Lorincová ve Hitka, 2021). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunu düşüren ana faktörlerden bazılarının müfredat, çalışma koşulları, fiziksel koşullar, ebeveynler ve okul yöneticileri olduğu ifade edilmiştir (Aydin, 2012). Bahsi geçen çalışmaların sonuçlarına benzer şekilde Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın'ın (2013) gerçekleştirdikleri araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun artmasında ve azalmasında içsel unsurlardan çok dışsal unsurların etkili olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan Yan (2009) öğretmenlerin; öğrencileri eğitmek, onlara bilgileri ve değerleri aktarmak, bir topluluğu ya da bütün bir ulusu ilerletmek için yüksek maaş ve sosyal tanınma gibi dışsal motivasyon etmenlerine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Deci (1971) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada, sözel pekiştirmenin ve olumlu geri bildirim ödül olarak kullanılmasının deneklerin içsel motivasyonlarını artırdığı sonucuna

ulaşmıştır. Farklı bir araştırmada ise öğretmenin içsel motivasyonu ile öğrencinin içsel motivasyonunun pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Lam vd., 2009).

Ulusal ve uluslararası alan yazını incelendiğinde, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin herhangi bir meta sentez çalışmasına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenlerin genel değerlendirilmesini alan yazını kapsamında ortaya koyan ilk çalışma olduğu söylenebilir. Bu kapsamda çalışmanın, öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenlere genel bir bakış sağlaması açısından alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen motivasyonunu en fazla artıran ya da düşüren etmenlerin tespit edilmesi eğitimin kalitesinin artmasına olanak tanıyacaktır. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamında gerçekleşecek öğrenmelerin daha verimli olmasını ve akademik başarının artmasını sağlayacaktır. Öte yandan öğretmen motivasyonunun iyileşmesi hem öğrenciyi hem yöneticileri hem de okul iklimini doğrudan etkileyeceği ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalardan iç ve dış motivasyon unsurları açısından elde edilen sonuçların meta sentez yoluyla ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta sentez, aynı ya da benzer konular üzerine yapılan nitel çalışmaların belirlenen kategoriler çerçevesinde bir bütün olarak incelenmesini, sentezlenmesini, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içeren genel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Finfgeld, 2003; Gewurtz, Stergiou-Kita, Shaw, Kirsh ve Rappolt, 2008; Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2003; Zimmer, 2006). Meta sentez araştırmalarında amaç, belirli bir alanda yapılan çalışmaların bulgularının; yorumlanması, değerlendirilmesi ve benzerlik ile farklılıklarının ortaya konularak yeni bilgilerin keşfedilmesidir (Polat ve Ay, 2016).

İlgili araştırmada, öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenleri konu alan araştırmalardan elde edilen sonuçların dış ve iç motivasyon kavramları açısından bütüncül olarak incelenmesi amaçlandığından meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenlerle ilgili yapılan çalışmalar ele alınmış, çalışmaların bulguları benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılıp ortaya konulmuştur (Çalık ve Sözbilir, 2014; Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmada öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenleri ele alan çalışmaların sıradan bir analizi değil, bulguların yorumsal çözümlemesi ve bunlar ışığında yeni bilgilerin geliştirildiği bir metodolojik yaklaşım benimsenmiştir (Aspfors ve Fransson, 2015). Bu yaklaşımla yürütülen süreçte takip edilen aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinde takip edilen aşamalar

Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle “teacher motivation”, “öğretmen motivasyonu” “factors affecting teacher motivation” ve “öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenler” anahtar kelimeleriyle ERIC, Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarında 2022 yılından başlanarak geçmiş yıllara doğru bir tarama yapılmıştır. Bu kapsamda hem veri doygunluğu göz önünde bulundurulmuş hem de sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen etmenlerin de değişeceği düşünüldüğünden verilerin güncel ve geçerli olması açısından son beş yılda yapılan araştırmalar incelenmiştir. İnceleme aşamasında ilgili çalışmaların öncelikle özet bölümleri sonrasında yöntem ve bulguları gözden geçirilerek çalışmanın amacına uygun olup olmadıkları tespit edilmiştir. Tüm incelemeler sonucunda araştırmaya dâhil etme kriterleri (Tablo 1) göz önünde bulundurularak toplamda 15 araştırma analiz edilmek üzere MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Etme Kriterleri

Belirlenen yıllarda ve dillerde yayımlanmış olması	İncelenen makalelerin 2018-2022 yılları arasında Türkçe ya da İngilizce yayımlanmış olmasına dikkat edilmiştir.
Araştırmanın ana amacını ve araştırma sorularını yansıtan anahtar kelimeleri içeriyor olması	Araştırmanın anahtar kelimelerinden en az birini içeriyor olmasına dikkat edilmiştir.
Seçilen veri tabanlarında yayımlanmış olması	ERIC, Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarında bulunan makalelerden yararlanılmıştır.
Seçilen makalelerin doğrudan araştırmanın amacına hizmet ediyor olması	İncelenen makalelerin doğrudan öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenleri ele almış olmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Analiz edilmek üzere MAXQDA 2020 programına aktarılan makaleler ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Okuma sırasında on beş çalışmanın bulguları ve sonuçları derinlemesine incelenerek ortak kodlar oluşturulmuştur. İlk kodlama aşaması gerçekleştirildikten sonra çalışmalar tekrar okunarak kodlar gözden geçirilmiş ve benzer olan kodlar birleştirilmiş ya da revize edilmiştir. Sonrasında kodlar iç ve dış motivasyon kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda elde

edilen kategoriler ve kodlar iki hafta boyunca belirli aralıklarla gözden geçirilmiş, ardından bir uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bu araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinin, konuyla ilgili betimleyici bilgilerin kodlanarak daha anlaşılır hâle geldiği sistematik, yinelenebilir ve objektif bir teknik olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). İçerik analizinde temel amaç, betimsel verileri anlaşılır hâle getirecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda verilerin kavramsallaştırılması, düzenlenmesi ve verilere ilişkin ortak temaların oluşturulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın araştırma soruları kapsamında öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen etmenleri konu alan makalelerin dış ve iç motivasyon kavramları açısından derinlemesine incelenebilmesi için içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Çalışmanın inandırıcılığını sağlayabilmek için araştırmanın konusu ile kodlamalar hakkında uzman görüşüne başvurulmuş, kodlar uzman eşliğinde sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca kodlama sırasında herhangi bir hata olmaması için çalışmalar veri tabanlarından indirildikten sonra tekrar tekrar incelenmiş ve analizler gözden geçirilmiştir. Bunların yanı sıra elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulmuş ve doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmuştur. Araştırmanın aktarılabilirliği için süreç açık, net ve anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulmuştur.

Araştırmanın tutarlılığının sağlanması amacıyla diğer araştırmacı tarafından çalışmaların üçü (%20'si) rastgele seçilerek kodlanmıştır. Kodlamalar sonrasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "araştırmacılar arası uyuşum hesaplama" formülüyle iki kodlayıcının kodlamaları arasındaki uyuşum değeri hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda kodlamaların %90,625 oranında tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın önerdiği formülle yapılan hesaplamalar sonucunda %90 ve üzeri uyuşum değerine sahip kodlamaların geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırma sonunda ulaşılan çıktıların doğrulanabilmesi için elde edilen tüm veriler ve analizler araştırmacılar tarafından saklanmıştır. Ayrıca amaç kapsamında incelenen çalışmaların seçimi, sayısı ve çalışmalarını dâhil etme kriterleri açık bir şekilde belirtilmiştir.

Bulgular

Öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar, iç ve dış motivasyon kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar sonucunda ulaşılan verilerin genel dağılımları tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Öğretmenlerin İç Motivasyonunu Etkileyen Unsurlar

Öğretmen motivasyonu odağında gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen çıktılar “iç motivasyon” kategorisi etrafında derinlemesine incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarını artıran ya da düşüren iç unsurlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin İç Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

<i>Kodlar</i>	<i>Araştırmalar</i>
Kişisel gelişimi sağlama	A1, A3, A4, A5, A9, A11, A12, A13, A14
Mesleği isteyerek/severek yapma	A1, A3, A5, A11, A13, A14, A15
Öğretmeyi sevmek	A11, A12, A13, A14
Faydalı olma isteği	A9, A11, A13, A14
Hedef belirleme ve ulaşma	A1, A6, A9
Özerklik	A3, A10, A12
Manevi doyum	A1, A2
Öğrenci sevgisi	A13, A14
Yenilikleri takip etme ve uygulama	A1, A9
Değerli hissedilme	A9, A11
Tatmin olma	A12, A14
Vatana faydalı bireyler yetiştirme düşüncesi	A13, A15
Özerklik eksikliği	A3, A12

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen on beş araştırmanın dokuzunda kişisel gelişimi sağlama, yedisinde ise mesleği isteyerek/severek yapma etmenlerine yer verildiği göze çarpmaktadır. Örneğin A13 kodlu çalışmada “*I think personal development is also very important. The more I develop myself, the more I do research about education and the school, and the more I learn different methods, the more I want to teach and the better I get motivated. (Kişisel gelişimin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Kendimi ne kadar çok geliştirirsem, eğitim ve okul hakkında ne kadar çok araştırma yaparsam ve farklı yöntemler öğrenirsem, o kadar çok öğretmek istiyorum ve daha iyi motive oluyorum.)*” ifadesiyle kişisel gelişimi sağlamanın öğretmen motivasyonunu artırdığı vurgulanmıştır. A3 kodlu çalışmada yer alan “*Loving the job - teaching was stated as a motivating factor (16 occurrences) and this finding suggests that the intrinsic motivation to teach plays an important role in teacher motivation. (İşini - öğretmeyi sevmek motive edici bir faktör olarak belirtilmiştir (16 kez) ve bu bulgu öğretmeye yönelik içsel motivasyonun öğretmen motivasyonunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir.)*” cümlesi ise mesleği isteyerek/severek yapma etmeninin öğretmenlerin iç motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kişisel gelişimi sağlamanın ve mesleği isteyerek/severek yapmanın yanı sıra öğretmeyi sevmek, faydalı olma isteği, hedef belirleme-ulaşma, özerklik, manevi doyum, öğrenci sevgisi, yenilikleri takip etme-uygulama, değerli hissedilme, tatmin olma ve vatana faydalı bireyler yetiştirme etmenlerinin öğretmenlerin iç motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin; deneyimi, aidiyet duygusu, işini en iyi şekilde yapma isteği, vatana faydalı bireyler yetiştirme düşüncesi, dersi planlaması, zamanı verimli kullanması, öğrencinin istek ve ihtiyacını karşılaması, çalışmayı sevmesi, öğrenciyi geleceğe hazırlama arzusu, paylaşma isteği, öğretmenin üretmeyi sevmesi, merak duygusu,

düzenli bir yaşam tarzı, emeğinin karşılığını alma arzusu, özgüvenli olması, zorlukların üstesinden gelmesi, akademik başarısı, mesleki memnuniyeti ve yeterliliği ifadeleri yalnızca bir kez kodlandığı için tabloda yer verilmemiştir. Öğretmen motivasyonunu düşüren iç unsurlara bakıldığında ise iki çalışmada özerklik eksikliğine vurgu yapılmaktadır. Buna ek olarak yalnızca bir çalışmada öğretmenin; mesleki yetersizliği, kişisel gelişimini sağlayamaması, derse konsantre olamaması, derse hazırlıksız gelmesi, yeniliklere ayak uyduramaması, başarısızlık duygusu ve özgüven eksikliği gibi unsurlara da değinildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Dış Motivasyon Unsurları

Öğretmen motivasyonu hususunda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen çıktılar “dış motivasyon” kategorisi etrafında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarını artıran etmenler Tablo 3’te, düşüren dış unsurlar ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Dış Motivasyonunu Artıran Etmenler

<i>Kodlar</i>	<i>Araştırmalar</i>
Çevredeki bireylerle iş birliği-dayanışma-iletişim	A1, A2, A4, A5, A9, A11, A12, A13, A15
Fiziki koşulların iyi olması	A1, A2, A5, A6, A9, A11, A12, A13, A15
Övgü-ödüllendirme-takdir	A1, A2, A3, A4, A6, A9, A10, A11, A15
Maaş artışı	A1, A2, A3, A5, A8, A9, A12
Toplumdaki saygınlık	A1, A4, A5, A9, A12, A14, A15
Öğrencinin derse olan ilgisi	A3, A9, A11, A12, A14, A15
Öğrenci başarısı/gelişimi	A3, A9, A10, A11, A13
Olumlu öğrenci davranışları	A2, A6, A9, A12, A13
Sosyal ve kültürel etkinlikler	A1, A2, A9, A12, A13
Adil, demokratik ve tarafsız bir yönetim	A1, A2, A3, A12
Öğrenci hazırbuluşluk düzeyinin yüksek olması	A1, A6, A9, A12
Okulun teknolojik donanımın iyi olması	A1, A3, A5, A13
İdarecilerin olumlu tutumu	A1, A6, A12, A15
Olumlu okul iklimi	A1, A10, A14
Veli desteği	A2, A9, A11
Sınıf mevcutlarının eşit olması	A1, A3, A5
Uyumlu ve paylaşımcı bir ortam	A1, A11, A13
Materyallerin eksiksiz olması	A1, A3
Takım ruhunu benimsemesi	A1, A11
Öğrencinin disiplinli olması	A1, A10
Yönetimin öğretmenleri desteklemesi	A9, A11
Yönetimin teşvik ve takdir edici olması	A1, A5
Tatil, izin ve boş vakitlerin olması	A2, A9
Paydaşlardan alınan olumlu geri bildirim	A9, A13
Öğrenci ile kurulan derin ilişki	A3, A11
Fatih projesi	A1, A2
Teknoloji kullanımı	A1, A2
Ders programlarının hafifletilmesi	A1, A12
Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmak	A6, A10
Öğrenci motivasyonu	A3, A6
Öğrenci geri bildirim	A3, A6
Öğrencinin saygılı olması	A6, A9

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya dâhil edilen on beş çalışmanın dokuzunda çevredeki bireylerle (veli, öğretmen, yönetici) iş birliği, dayanışma ve iletişim içerisinde olunması, fiziki koşulların iyi olması, övgü, ödüllendirme ve takdire yer verilmesi hususlarının yer aldığı dikkat çekmektedir. A4 kodlu araştırmada *"I think teachers should have good relationships with students, their families, administrators, and the other teachers. Having good relationships especially with the colleagues of the teachers makes teachers motivated even if they have problems with their teaching. (Bence öğretmenlerin öğrencilerle, aileleriyle, yöneticilerle ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkileri olmalı. Özellikle öğretmenlerin meslektaşlarıyla iyi ilişkilere sahip olması, öğretmenlerin öğretimleriyle ilgili sorunlar yaşasalar bile motive olmalarını sağlar.)"* ve A2 kodlu çalışmada yer alan *"Yöneticiler, öğretmenleri en fazla motive eden unsurların; ... iş birliği, iletişim ve dayanışma... olduğu görüşündedirler."* ifadelerinde çevredeki bireylerle iş birliğinin, dayanışmanın ve iletişimin öğretmenlerin dış motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra A6 kodlu çalışmada *"Teachers who had suitable immediate setting reported that they were much more motivated comparing to the teachers who experienced teaching in an environment with low quality. (Uygun ortamlara sahip olan öğretmenler, düşük kaliteli bir ortamda ders verme deneyimi yaşayan öğretmenlere kıyasla çok daha fazla motive olduklarını bildirmişlerdir.)"* ifadesiyle fiziki koşulların öğretmenlerin dış motivasyonlarını artıran unsurlardan biri olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan A4 kodlu çalışmada *"First, the participant stated that intrinsic rewards, such as praise and being stimulated by other people, are quite important. (İlk olarak, katılımcı övgü ve diğer insanlar tarafından teşvik edilme gibi içsel ödüllerin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.)"* ifadesi ile övgü, ödüllendirme ve takdirin öğretmenlerin dış motivasyonunu artırıcı unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu unsurlara ek olarak maaş artışının, toplumdaki saygınlığın, öğrenci başarısı-gelişimi ve ilgisinin, olumlu öğrenci davranışlarının, sosyal ve kültürel etkinliklerin, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olmasının, okulun teknolojik donanımın iyi olmasının, adil, demokratik ve tarafsız bir yönetimin öğretmenlerin dış motivasyonunu artırdığı en az dört çalışmada ileri sürülmektedir. Ayrıca tabloda belirtilen dış unsurlara ek olarak ele alınan on beş çalışmada yalnızca bir defa kodlanmış olan hizmet içi eğitimlerin yapılması, ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması ve çalışma ortamının disiplinli olması gibi birçok unsura tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Dış Motivasyonlarını Düşüren Etmenler

<i>Kodlar</i>	<i>Araştırmalar</i>
Ekonomik nedenler	A1, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15
Mesleğin itibarsızlaştırılması	A1, A2, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15
Fiziki koşulların yetersizliği	A1, A2, A5, A9, A11, A12, A13, A14, A15
Ekstra işler	A2, A3, A7, A9, A11, A12, A13
Veli ilgisizliği	A1, A2, A4, A9, A10, A12, A13
Öğrencinin olumsuz davranışları	A3, A4, A6, A9, A11, A12, A13
Öğrencilerin ilgisizliği	A3, A7, A9, A11, A12, A13, A15
Velilerin olumsuz davranışları	A1, A2, A6, A11, A12, A13, A15
Öğretmenler arası olumsuz eleştiriler-tutumlar	A1, A4, A6, A12, A13

Öğretmenin kişisel sorunları	A1, A4, A11, A12, A14
Takdir edilmeme/Ödüllendirilmeme	A1, A3, A5, A9, A10
Yönetimin olumsuz tutumu	A2, A5, A7, A12, A13
Okuldaki donanımın yetersiz olması	A1, A3, A4, A10, A13
Kalabalık sınıf/okul	A1, A4, A7, A13, A15
Adil davranmama	A1, A3, A5, A13
Materyal eksikliği	A1, A3, A11, A13
Baskıcı yönetim	A1, A9, A11, A14
Meslekleşle iletişim problemi	A1, A2, A5, A9, A15
Hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması	A1, A5, A9, A13
Öğrenci başarısızlığı	A3, A9, A11
Yöneticilerle iletişim sorunu	A4, A7, A9
Veli ile iletişim sorunu	A2, A10, A11
Okula aşırı müdahale	A2, A9, A13
Isınma sorunu	A1, A4, A13
Okulun konumu	A1, A9, A11
Zorunlu eğitim	A2, A5, A12
Ders saatinin fazlalığı	A3, A4, A13
Sürekli değişen eğitim politikaları	A1, A2, A11
Öğretmenin ailevi sorunları	A1, A11, A12
Liyakatsiz yöneticiler	A1, A2, A5
Öğrencinin isteksiz olması	A1, A5, A14
Kariyer basamaklarının olmayışı	A1, A4, A12
Sosyal-kültürel etkinliklerin yetersizliği	A9, A11
Öğrencinin disiplinsiz olması	A1, A9
Velilerin yüksek beklentileri	A1, A7
İletişim yetersizliği	A2, A3
Düşük gelir	A8, A10
Ulaşım sorunu	A3, A13
Okulu benimsememe	A1, A2
Kültürel farklılıklar	A4, A6
Öğretmene yapılan sosyal/fiziksel saldırılar	A2, A11
Fırsat eşitsizliği	A5, A14
Hoşgörü ve anlayışın olmayışı	A9, A11
Velilerin çocuk eğitimi konusunda bilinçsiz olması	A1, A11
Siyasi nedenler	A2, A9
Ailenin eğitimsiz olması	A11, A13
Velilerin duyarsızlığı	A1, A11
Öğretmenin kategorilere ayrılması (sözleşmeli/ücretli)	A2, A11
Ekstra mesailer için ücret ödenmemesi	A7, A10
Yönetici seçimlerinde adaletsizlik	A1, A12
Öğrencilerin ailevi problemleri	A2, A13
Çalışma saatleri	A4, A13
Rotasyon uygulaması	A1, A2
Özlük haklarının yetersizliği	A2, A12

Tablo 4 incelendiğinde ele alınan on beş çalışmanın on ikisinde ekonomik nedenlerin, on birinde mesleğin itibarsızlaştırılmasının motivasyonu düşürücü etmen olarak ele alındığı görülmüştür. Ekonomik neden etmenine yönelik A6 kodlu araştırmada *“Sometimes I really want to be cool in my classes, but at the end I tell myself that the payment that I receive is not enough. Therefore, I feel demotivated in that particular time when these ideas come to me. (Bazen derslerimde gerçekten havalı olmak*

istiyorum ama sonunda kendime aldığım ücretin yeterli olmadığını söylüyorum. Bu nedenle, bu fikirler aklıma geldiğinde kendimi demotive olmuş hissediyorum.)” ifadesi bu etmenin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer bir (A10) çalışmada ise “For me, the respect teachers got from the community as one of the basic factors which highly affects their motivation level and for this reason, many experienced teachers leave the teaching profession seeking better social status and have a great impact on the educational system as well. (Bana göre, öğretmenlerin toplumdaki gördükleri saygı, motivasyon düzeylerini büyük ölçüde etkileyen temel faktörlerden biridir ve bu nedenle birçok deneyimli öğretmen daha iyi bir sosyal statü arayışıyla öğretmenlik mesleğini bırakmakta ve bu durum eğitim sistemi üzerinde de büyük bir etkiye sahip olmaktadır.)” ifadesiyle mesleğin itibarsızlaştırılmasının öğretmen motivasyonunu düşürdüğü ve öğretmenlik mesleğini bırakmaya neden olduğu vurgulanmıştır. Bu unsurların yanı sıra fiziki koşulların yetersizliği, ekstra işler, veli ilgisizliği, öğrencinin olumsuz davranışları, öğrenci ilgisizliği, velilerin olumsuz davranışları, öğretmenler arası olumsuz eleştiriler-tutumlar, öğretmenin kişisel sorunları, takdir edilmeme-ödüllendirilmeme, yönetimin olumsuz tutumu, okuldaki donanımın yetersiz olması etmenlerinin incelenen çalışmalarda öğretmen motivasyonunu düşüren dış unsurlar olduğu belirtilmiştir. Tablo 4’te belirtilen dış unsurlara ek olarak hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, kuşak çatışması, velilerin ödev yapması, meslektaşların motivasyonlarının düşük olması, dinlenme alanının olmayışı, yönetmelik değişikliklerinin sıklıkla yapılması gibi birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar, on beş çalışmada yalnızca bir defa kodlandığı için bunlara tabloda yer verilmemiştir.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenlere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin motivasyonlarını daha çok kişisel gelişimi sağlama, mesleği isteyerek/severek yapma, çevredeki bireylerle iş birliği-dayanışma-iletişim, fiziki koşulların iyi olması, övgü-ödüllendirme-takdir, maaş artışı ve toplumdaki saygınlık etmenlerinin artırdığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin motivasyonlarını çoğunlukla ekonomik nedenler, mesleğin itibarsızlaştırılması, fiziki koşulların yetersizliği, ekstra işler, veliler ile öğrencilerin ilgisizliği ve olumsuz davranışları etmenlerinin düşürdüğü belirlenmiştir. Buradan hareketle dış motivasyon unsurlarının öğretmen motivasyonunu hem artırıcı hem de düşürücü etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenleri konu alan çalışmalardan elde edilen sonuçların meta sentez yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen motivasyonunu ele alan 15 çalışma derinlemesine incelenmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında kişisel gelişimi sağlama, mesleği isteyerek/severek yapma, fiziki koşulların iyi olması, övgü-ödüllendirme-takdir, maaş artışı, toplumdaki saygınlık, çevredeki bireylerle iş birliği, dayanışma ve iletişim etmenlerinin motivasyonu artırıcı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra ekonomik nedenler, mesleğin itibarsızlaştırılması, fiziki koşulların

yetersizliği, ekstra işler, veliler ile öğrencilerin ilgisizliği ve olumsuz davranışları gibi çeşitli etmenlerin öğretmen motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen motivasyonunu etkileyen bu faktörlerin tespit edilmesinin; eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi, akademik başarının artması, okul yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve olumlu okul ikliminin oluşması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuçlar öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik yapılacak uygulamalar açısından da önemli görülmektedir.

İncelenen çalışmalardaki öğretmenlerin iç motivasyonlarını artıran unsurlara bakıldığında; kişisel gelişimi sağlamanın, mesleği isteyerek/severek yapmanın, öğretmeyi sevmenin ve faydalı olma isteğinin en önemli etmenler arasında bulunduğu tespit edilmiştir. Alan yazınındaki çalışmalarda da kişisel gelişimi sağlama, mesleği isteyerek/severek yapma, öğretmeyi sevme ve faydalı olma isteğinin öğretmenlerin iç motivasyonlarını artırıcı etmenler olduğu sonucuna varılmıştır (Canlı ve Karadağ, 2021; Dikmen, 2021; Yıldız ve Kılıç, 2021). Ayrıca alan yazınındaki farklı bir çalışmada, ihtiyaçlara göre düzenlenmiş mesleki gelişim kurslarına katılımın öğretmenlerin motivasyonlarını ve öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Duraku, Blakaj, Likaj, Boci ve Shtylla, 2022). Bu etmenlere ek olarak hedef belirleme ve ulaşma, özerklik, manevi doyum, öğrenci sevgisi, değerli hissedilme, vatana faydalı bireyler yetiştirme düşüncesi, tatmin olma, yenilikleri takip etme ve uygulama etmenlerinin motivasyonu artırıcı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Aktekin ve Kuzucu'nun (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada da değerli hissedilme, yenilikleri takip etme ve uygulama etmenlerinin öğretmenlerin iç motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Pourtoussi, Ghanizadeh ve Mousavi'nin (2018) çalışmalarında hedef belirleme ve ulaşmanın, Gümüştas ve Gülbahar'ın (2022) çalışmalarında vatana faydalı bireyler yetiştirme düşüncesinin, Dikmen'in (2021) araştırmasında ise öğrenci sevgisi ve tatmin olma etmenlerinin motivasyonu artırdığı belirlenmiştir. Öte yandan Freed'in (2020) yaptığı çalışmada uluslararası müdürlerin okullarında özerklik sağlama, yeterlik duygularını geliştirme ve öğretmeni destekleme gibi eylemlerle öğretmen motivasyonunu artırdıkları sonucuna varılmıştır. İçsel motivasyonu artırıcı bu etmenlerin yanı sıra elde edilen bulgulardan hareketle özerklik eksikliğinin ise iç motivasyonu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Alan yazınındaki çalışmalarda da özerklik eksikliğinin öğretmen motivasyonunu düşürdüğü ortaya konulmuştur (Canlı ve Karadağ, 2021; İpek ve Kanatlar, 2018; Yan, 2009). Dolayısıyla genel olarak bakıldığında iç motivasyonu artıran ve azaltan etmenlerin alan yazınındaki çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

İncelenen çalışmalardaki öğretmenlerin dış motivasyonunu etkileyen unsurlar ele alındığında; fiziki koşulların iyi olması, övgü-ödüllendirme-takdir, maaş artışı, toplumdaki saygınlık, öğrenci başarısı-gelişimi-İlgisi, olumlu öğrenci davranışları, sosyal ve kültürel etkinlikler gibi unsurların

motivasyonu artırıcı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında Addison ve Brundrett'in (2008) araştırmasında öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını çalışan, istekli ve başarılı olan öğrencilerin kamçilediği ifade edilmiştir. Öte yandan Türker ve Göçmenler'in (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ödüllendirilmesinin ve maaşlarının artırılmasının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Javorčíková vd. (2021) finansal etkenin motivasyonu artırıcı en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Akman (2018) ise okulun fiziki koşullarının öğretmenlerin iş motivasyonları üzerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir. Bunlara ek olarak adil, demokratik ve tarafsız bir yönetim, çevredeki bireylerle iş birliği, dayanışma ve iletişim içerisinde olma, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması, okulun teknolojik donanımının iyi olması, olumlu okul iklimi, veli desteği, idarecilerin olumlu tutumu, sınıf mevcutlarının eşit olması, uyumlu ve paylaşımcı bir ortam gibi etmenlerin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınına bakıldığında Türkiye'de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörleri meta analiz yöntemiyle araştıran bir çalışmada da müdürlerin liderliği, iletişim becerisi ve adil davranmalarının öğretmen motivasyonunu önemli derecede etkilediği tespit edilmiştir (Özdoğan, 2022). Ayrıca Börü (2018), okul yöneticilerinin öğretmenlere adaletli davranması ve onlarla etkili iletişim kurmasının öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde çalışma koşullarının ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin de öğretmenlerin iş motivasyonu algısını etkilediği ifade edilmiştir (Akman, 2018). Çalışma grubunu Slovak ilkökul öğretmenlerinin oluşturduğu bir araştırmanın sonuçları da motivasyonu artıran en önemli faktörlerden birinin ilişki faktörü olduğunu ortaya koymuştur (Javorčíková vd., 2021). Aynı zamanda okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen davranışlarına ilişkin gerçekleştirilen bir meta sentez çalışmasında, yöneticilerin takım ruhunu benimsemesi, iş birliği ve dayanışmayı desteklemesinin öğretmen motivasyonunu artırıcı bir faktör olduğu belirtilmiştir (Gencer, 2022). Ayrıca alan yazınındaki çalışmalarda öğrenci hazırbulunuşluğunun yüksek olması (Pourtoussi vd., 2018), öğretmenin veli tarafından desteklenmesi (Karabağ-Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018) ve okul ikliminin olumlu olması (Berhanu ve Sabancı, 2019) gibi birçok faktörün öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen motivasyonunu düşüren en önemli dış unsurların sırasıyla ekonomik nedenler, mesleğin itibarsızlaştırılması, fiziki koşulların yetersizliği, ekstra işler, veli ilgisizliği, öğrencinin sergilediği olumsuz davranışlar, öğrencilerin ilgisizliği, velilerin olumsuz davranışları olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde altmış dokuz öğretmenle gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin olumsuz davranışlarının ve derse karşı ilgisiz olmalarının öğretmenlerin motivasyonunu düşürücü etmenler olduğu ifade edilmiştir (Addison ve Brundrett, 2008). Farklı bir çalışmada ise öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bazı faktörlerin fiziki koşullar, ebeveynler ve okul

yöneticileri olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2012). Diğer taraftan Başaran (2020) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin ilgisizliğinin ve ekonomik nedenlerin mesleki motivasyonunu düşüren en önemli etmenlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca birçok çalışmada mesleğin itibarsızlaştırılmasının (Arslantaş, Tösten ve Marakçı, 2018; Barın, Han ve Sarı, 2018; Gobena, 2018) ve ekstra işlerin (Canlı ve Karadağ, 2021; Han ve Mahzoun, 2018) öğretmenlerin motivasyonunu düşüren dış unsurlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Öte yandan takdir edilmeme-ödüllendirilmeme, yönetimin olumsuz tutumu, okuldaki donanımın yetersizliği, öğretmenlerin kişisel sorunları, öğretmenler arasındaki eleştiriler ve tutumlar gibi unsurların öğretmenin dış motivasyonunu düşürdüğü belirlenmiştir. Barın vd. (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada okuldaki donanımın yetersizliğinin, öğretmenlerin kişisel sorunlarının, öğretmenler arasındaki eleştirilerin ve olumsuz tutumların motivasyonu düşürücü dışsal unsurlardan olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer taraftan farklı bir çalışmada da yönetimin sergilediği olumsuz tutumun, takdir edilmeme ve ödüllendirilmemenin öğretmen motivasyonunu düşürdüğü saptanmıştır (Arslantaş vd., 2018). Ayrıca bir meta sentez araştırmasında yöneticilerin, öğretmenler için uygun eğitim ortamı oluşturmasının ve eğitim ortamı için gerekli talepleri karşılayarak kullanılacak materyalleri eksiksiz bir şekilde sağlamasının öğretmen motivasyonunu artırabileceği sonucu ortaya konulmuştur (Gencer, 2022). Bu araştırmalardan hareketle dış motivasyonu artıran ve azaltan faktörlerin alan yazınındaki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında çoğunlukla öğretmen motivasyonunun dışsal unsurlardan etkilendiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmak için yapılan bir çalışmada da 63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyonu bozucu içsel etken olduğu görülmüştür (Ada vd., 2013). Ancak yapılan farklı bir çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin en çok içsel motivasyon maddelerini benimsedikleri vurgulanmıştır (Ertürk, 2016).

Bu çalışma, 2018-2022 yılları arasında öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen unsurları ele alan 15 çalışma ile sınırlıdır. İncelenen çalışmalara bakıldığında yalnızca öğretmen motivasyonunu etkileyen unsurların belirlendiği saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin motivasyonunu en çok düşüren unsurlar belirlenerek bu unsurların nasıl kontrol altına alınacağına ilişkin araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen motivasyonunu destekleyici uygulamaların başlatılması önerilmektedir. Öte yandan uygulamalar başlatıldıktan sonra boylamsal çalışmalar yapılmalı, gerçekleştirilen uygulamaların etkililiği ve eksik tarafları ortaya konularak var olan eksiklikler giderilmelidir.

Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Addison, R. & Brundrett, M. (2008) Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education 3–13*, 36(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/03004270701733254>
- Adler, R. W., Milne, M. J. & Stablein, R. (2001). Situated motivation: An empirical test in an accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(2), 101-115.
- Akman, Y. (2018). Investigating the relationship between organizational justice, work motivation and teacher performance. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(1), 164-187.
- Aktekin, S. & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog-Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-66.
- Alam, M. T. & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. & Marakçı, D. B. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.485161>
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Aydin, S. (2012). Factors causing demotivation in EFL teaching process: A case study. *The Qualitative Report*, 17(51), 1-13. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1696>
- Barn, M., Han, T. & Sarı, Ş. (2018). Factors affecting teacher motivation and demotivational-reasoning in a second service area school in Turkey: A single-case research. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 226-242.
- Başaran, M. (2020). On yıldan fazla sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 86-102.
- Bennell, P. & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and south Asia* (Vol. 71). London: Department for International Development.
- Berhanu, K. Z. & Sabancı, A. (2019). Factors influencing teachers' motivation and strategies taken to improve their motivation by principals: Ethiopia as a sample. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(52), 237-260.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.

- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canlı, S. & Karadağ, N. (2021). Motivation to teach: A mixed method study. *Participatory Educational Research*, 8(3), 227-251. <https://doi.org/10.17275/per.21.63.8.3>
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Daniels, E. (2017). Curricular factors in middle school teachers' motivation to become and remain effective. *RMLE Online*, 40(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1300854>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.951038>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). What is motivation? C. N. Candlin & D. R. Hall (Ed.), *Teaching and researching motivation* (2. b.) içinde (s. 1-88). Great Britain: Pearson.
- Duraku, Z. H., Blakaj, V., Likaj, E. S., Boci, L. & Shtylla, H. (2022). Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.980254>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Fingeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Freed, D. (2020). *International school principals' insights and experiences with teacher motivation*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 28264890)
- Gencer, M. (2022). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden davranışları: Bir meta-sentez çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 27-43. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.855302>
- Gewurtz, R., Stergiou-Kita, M., Shaw, L., Kirsh, B. & Rappolt, S. (2008). Qualitative meta-synthesis: Reflections on the utility and challenges in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 7(5), 301-308.

- Gobena, G. A. (2018). Factors affecting in-service teachers' motivation: Its implication to quality of education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 163-178. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11312a>
- Gümüştaş, Z. & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(20), 180-200. <https://doi.org/10.46872/pj.538>
- Han, T. & Mahzoun, Z. (2018). Demotivating factors of EFL teachers: A case study of a private school in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 116-128.
- İpek, H. & Kanatlar, M. (2018). Factors affecting EFL teacher motivation. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 25-41. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s2m>
- Javorčíková, J., Vanderková, K., Ližbetinová, L., Lorincová, S. & Hitka, M. (2021). Teaching performance of slovak primary school teachers: Top motivation factors. *Education Sciences*, 11(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11070313>
- Jesus, S. N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Kingful, S. & Nusenu, A. A. (2015). Teachers motivation in senior high schools in Ghana: A case of Ghana senior high school. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 110-121.
- Karabağ-Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 255-277.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y. & Ma, W. Y. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37(6), 565-578. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Newbury Park: Sage Publications.
- Oluoch, D. O. & Gogo, J. O. (2022). Relationship between intrinsic teacher motivation and teacher amotivation and student academic performance in public secondary schools in gem sub-county, Kenya. *African Educational Research Journal*, 10(2), 134-142.
- Özdoğru, M. (2022). Organizational factors affecting teacher motivation in Turkey: A meta-analysis study. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1737-1749. <https://doi.org/10.24315/tred.1090296>

- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümlenme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Pourtoussi, Z., Ghanizadeh, A. & Mousavi, V. (2018). A qualitative in-depth analysis of the determinants and outcomes of EFL teachers' motivation and demotivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 175-190.
- Rasheed, M. I., Humayon, A. A. & Awan, U. (2016). Factors affecting teachers' motivation: An HRM challenge for public sector higher educational institutions of Pakistan (HEIs). *International Journal of Educational Management*, 30(1), 101-114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0057>
- Rasheed, M. I., Sarwar, S. & Aslam, H. D. (2010). Motivational issues for teachers in higher education: A critical case of IUB. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-23.
- Robins, S. P. & Coulter, M. (2002), *Management* (7. b.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- Steyn, G. M. (2002). A theoretical analysis of educator motivation and morale. *Educare*, 31(1-2), 82-101.
- Türker, M. S. & Göçmenler, H. (2021). Mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(Ö10)*, 396-406. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1012455>
- Yan, H. (2009). Student and teacher de-motivation in SLA. *Asian Social Science*, 5(1), 109-112.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2021). Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 76-96. <https://doi.org/10.19128/turje.832203>
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*(53), 311-318.

Extended Summary

Motivation is generally defined as the individual's activation and continuity in performing goal-directed behavior (Adler vd., 2001). The concept of motivation is classified under two headings as intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation is someone's willingness while extrinsic motivation is usually shaped by the level and type of external rewards available (Bennell and Akyeampong, 2007). It is known that the effect of intrinsic factors on teacher motivation is very high. However, it is emphasized that the effect of extrinsic factors on educators' attitudes should not be ignored (Steyn, 2002). For this reason, it is important to support both intrinsic and extrinsic motivation of teachers in the best way (Yan, 2009).

In the literature review, although there are many studies on factors affecting teacher motivation, no meta-synthesis study has been found that deals with this topic. Therefore, it can be said that this study is the first study to reveal the general evaluation of the factors affecting teacher motivation within the scope of the literature. In this context, it is thought that the study will contribute to the literature in terms of providing an overview of the factors affecting teacher motivation. In this context, the aim of the study is to reveal the results obtained from the studies on the factors affecting teacher motivation in terms of intrinsic and extrinsic motivation through meta-synthesis. In line with this purpose, "What are the intrinsic and extrinsic factors that affect teachers' motivation?" search for an answer to the question.

In this research, the meta-synthesis method was used. In the data collection process of the research, first, the keywords were determined as "teacher motivation" and "factors affecting teacher motivation". Web of Science, Eric and Google Scholar databases were scanned within the framework of these determined keywords. The summaries, findings and methods of the studies found in these databases were read, and the research directly related to the subject matter were reached. Fifteen studies were selected for the analysis as a result of the pre-assessment, taking into account the criteria used in selecting articles while scanning the relevant literature. As a result of the scanning, the studies on teacher motivation and factors affecting teacher motivation were analyzed in the MAXQDA program.

In this research, it is aimed to reveal the results obtained from studies on the factors affecting teacher motivation through meta-synthesis. For this purpose, 15 studies dealing with teacher motivation were examined in depth. When the findings obtained as a result of the examinations were examined in general, it was determined that personal development, doing the profession willingly / lovingly, good physical conditions, praise-reward-appreciation, salary increase, prestige in the society, cooperation with the individuals in the environment, solidarity and communication factors played a motivational role. In addition, it was concluded that various factors such as economic reasons, discrediting the profession, inadequacy of physical conditions, extra work, indifference of parents, and negative behaviors of students reduced teacher motivation. Considering the factors that increased the intrinsic motivation of teachers in the studies examined, it was determined that providing personal development, doing the profession willingly / lovingly, loving teaching, and the desire to be useful were among the most important factors. In addition to these factors that increase intrinsic motivation, it can be said that the lack of autonomy affects intrinsic motivation negatively based on the findings.

Considering the factors affecting teachers' extrinsic motivation in the studies examined, it was determined that factors such as good physical conditions, praise-reward-appreciation, salary increase,

prestige in the society, student success-development-interest, positive student behaviors, social and cultural activities had increasing effects. In this study, it was determined that the most important extrinsic factors that reduced teacher motivation were economic reasons, discrediting the profession, inadequacy of physical conditions, extra work, indifference of parents, negative behaviors exhibited by students, the indifference of students, and negative behaviors of parents. Looking at the findings in general, it was concluded that teacher motivation was generally affected by extrinsic factors.

This study is limited to 15 studies that deal with the factors affecting teachers' motivation between the years 2018-2022. Looking at the reviewed studies, it was determined that only the factors affecting teacher motivation were determined. However, it is suggested that the factors that decrease the motivation of teachers the most should be determined, and these factors should be taken under control. In addition, it is thought that applications that support teacher motivation should be started. On the other hand, in this process, applications should be improved by revealing the effectiveness and deficiencies of the applications made by making longitudinal studies.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular sorumlu yazar ile iletişime geçebilir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişim ve Meslek Kanunu'na İlişkin Görüşleri

The Views of Teachers Working in Primary Schools on Professional Development in the Teaching Profession and on the Law of Teaching Profession

Sibel Güven, Başar Barlas

Yazar Bilgileri

Sibel Güven

Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz
Mart Üniversitesi, Temel
Eğitimi,
s_guven@comu.edu.tr

Başar Barlas

Sınıf Öğretmeni, MEB,
basarbarlas17@gmail.com

ÖZ

Meslek Kanunu'nun kabulü beraberinde birçok tartışma getirmiş bu durum öğretmenler arasında olumlu ya da olumsuz farklı görüşlerin oluşmasına neden olmuştur. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de ilkokullarda görev yapan ve homojen örnekleme yolu ile seçilen toplam 32 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, desen olarak ise durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket ile toplanmış, elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgulara göre; mesleki gelişim kavramının öğretmenler tarafından mesleki yönden kendini geliştirmek ve yeniliklere uyum sağlamak olarak ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişimi sağlamada en önemli kavramın öğretmenlerin eğitimlere katılması ile sağlanabileceği, öğretmenlerin Meslek Kanunu hakkındaki görüşlerinin olumsuz olduğu; öğretmenlerin kariyer planlamasına yönlendirmesinin Meslek Kanunu'nun en olumlu yönü olarak görüldüğü, öğretmenler arasında ayrışma yaşanacağı görüşünün ise Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun en olumsuz yönü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kariyer basamakları
Öğretmenlik Mesleği
Meslek Kanunu
Durum çalışması

Keywords

Career ladders
Law of Teaching Profession
Case study

Makale Geçmişi

Geliş: 26.02.2023
Düzeltilme: 22.08.2023
Kabul: 05.09.2023

ABSTRACT

The Acceptance of the Profession Law has brought many discussions and led to the formation of positive or negative views among teachers. This study was designed to reveal the views of primary school teachers on professional development and the Law of Profession by using a case study, one of the qualitative research methods. The study group consisted of a total of 32 classes and subject matter teachers working in primary schools in Turkey selected by homogenous sampling. Qualitative research method was preferred as the method and the case study was preferred as the design of the study. The data were collected through an open-ended questionnaire and analyzed using the content analysis technique. According to the findings obtained from the analysis, the concept of professional development was expressed by the teachers as improving oneself professionally and adapting to innovations. In addition, it was seen that the most important concept in achieving professional development in the teaching profession would be through teachers' participation in training, teachers had negative views about the Profession Law; directing teachers to career planning was seen as the most positive aspect of the Profession Law, and the view that there would be differentiation among teachers was identified as the most negative aspect of the Teaching Profession Law.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Güven, S. & Barlas, B. (2023). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri. *TEBD*, 21(3), 1473-1498. <https://doi.org/10.37217/tebd.1256690>

Giriş

Çağların getirdiği bilgi birikiminin sonucu olarak toplumu oluşturan bireyler arasında iş bölümü zorunlu hâle gelmiş ve meslek kavramı ortaya çıkmıştır. Ekonomik ihtiyaçların karşılanmasına dönük çabaların sonucu, yönelim gösterilen çalışma alanı olarak tanımlanabilecek meslek kavramı, toplumsallaşmanın bir bileşeni olarak ortaya çıkmış, belirli bir çalışma alanındaki faaliyetleri içermiştir (Gündüz, 2005). Türk Dil Kurumuna (TDK, 2022) göre meslek “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmıştır. Bir arada yaşamının, bir sonucu olarak iş bölümünün zorunluluğu ve gerekliliği bireyleri özel bilgi ve beceriler ile donatılmış bir şekilde, belli bir çalışma alanında iş, mal ya da hizmet üretmeye yönlendirmiştir. Meslek edinme süreci, yüzyıllar boyunca değişim ve dönüşüme uğramıştır. Mesleğin devamlılığında, gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak; yakın çevre, baba oğul ilişkisi ya da usta çırak ilişkisinden; planlı, programlı ve genellikle daha uzun dönemi kapsayan, uzmanlık gerektiren faaliyetlerin yürütülmesinde profesyonel çabayı gerektiren mesleklere dönüşmüştür (Ünal ve Ada, 2008). Öğretmenlik mesleği de kapsam ve içeriği itibariyle profesyonel bir meslek olarak ele alınmaktadır.

Meslek kavramının bileşenlerinden biri olan profesyonellik, eğitim öğretim sürecinin de profesyonelce ele alınmasıyla birlikte, bu işi yürüten meslek dalı olan öğretmenliğe farklı bir statü kazandırmıştır. 14 Şubat 2022 tarihinde Resmî Gazete’de (2022a) yayınlanan 7354 sayılı Kanuna göre “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür.” ifadesiyle öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektirdiği açıkça ifade edilmiştir. Aynı kanunda “Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.” ifadesi ile de öğretmenlik mesleğini yürütecek bireyler için gerekli olan uzmanlık alanları ortaya konulmuştur. Madde metninde yer alan “özel alan” kavramı, öğretmenin belirli bir alanda derinlemesine bilgi ve beceri sahibi olmasını ifade eder. Pedagojik formasyon ya da öğretmenlik meslek bilgisi kavramı ile öğretmenin uzmanlık alanındaki bilgiyi aktarabilme becerisini elde etme süreçlerine vurgu yapılmaktadır. Genel kültür boyutu ise öğretmenin uzmanlık alanı dışında olup mesleğini destekleyici, dünya görüşünü genişletici fikir ve bilgilere sahip olmasını ifade etmiştir. 1739 sayılı kanuna benzer şekilde, 7354 sayılı kanunda da “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” hükmü yer almaktadır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığınca yapılan çalışmalar neticesinde ortaya konan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” başlıklı çalışma ile öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere; 3 yeterlik alanında

yer alan, 11 yeterliliğe ve bu yeterliklere ait 65 göstergeden oluşan öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin çerçevesini çizen çalışmayla, öğretmenlerin yetişmesinde ve gelişmesinde rol alan paydaşların eşgüdüm içerisinde çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Meslek gruplarında yaşanan değişim ve gelişime paralel olarak özel bir alanda, derinlemesine bilgi sahibi olmak mecburiyet hâlini almıştır. Yaptığı işten doyum almak, bu işi daha yüksek bir statüde ve konumda yürütebilmek her insanın ihtiyacı olan bir durum olarak ortaya çıkmış ve tüm bu süreçlerin bir bütün olarak kariyer kavramı, iş yaşamının önemli bir ögesi hâline gelmiştir. Kariyer, bir meslekte zamana bağlı olarak kazanılan uzmanlık ve başarı olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022). Kendi işinde uzmanlaşma ve gelişme olanakları bulmak bireyleri daha iyi bir kariyer elde etme adına motive edicidir (Canpolat, 2011). Mesleki gelişimin sistematik bir yapıya bürünmesi süreci ile bireylerin kendi iş yaşamındaki hedeflerini ortaya koyacakları kariyer planlaması süreci, bireyin kendi potansiyeli ve içinde bulunduğu durumun değerlendirmesini yaparak meslek hayatı ile ilgili amaçlar ortaya koyması ve bu amaçları gerçekleştireceği faaliyetlere karar verme sürecidir (Taştepe, 2001). Bu süreç; bireyin sorumluluğu yanında içinde bulunduğu örgütün de dâhil olduğu bir yapıyı ifade eder. Bireyin çalıştığı örgütün ona kariyerini geliştirmek için gereken eğitimi ve becerilerini geliştirebileceği kariyer fırsatlarını da sunar (Antaniu, 2010; Ahmed ve Kaushik, 2011; aktaran Güldü ve Kart, 2017). Kariyer planlaması ile birey, kendi kariyeri hakkında başarılı olup olmayacağına dair tahminlerde bulunur. Birey kendini tanıyarak, mesleki başarı kazanma noktasında kendini motive eder (Deniz, 2009). İyi bir kariyer planlamasıyla çalıştığı örgütün önemli bir parçası olur. İyi bir kariyer planlaması bireyin yeteneklerini geliştirmenin yanında örgüt için çalışma motivasyonunun da devamlılığını sağlar (Canpolat, 2011). Yapılan birçok çalışmada, kariyer gelişimi fırsatlarının eksikliği, memnuniyetsizliğin sebebi olarak ortaya konulmuştur (Crehan, 2016).

Kariyer basamaklarının oluşturulması, öğretmenleri mesleki gelişim konusunda motive edip gelişimlerini sürekli kılma amacına hizmet edebilir (Kaplan ve Gülcan, 2020). Türkiye’de en fazla öğretmen istihdam eden kurum olarak Millî Eğitim Bakanlığı bu alanda ilk çalışmasını 2005 yılında yayınladığı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile gerçekleştirmiştir. Yönetmeliğin 6. Maddesi’nde öğretmenlik mesleği, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış, uzman ve başöğretmen unvanlarına başvurabilmek için kıdem ve sınav şartı getirilmiş, yine aynı yönetmelikle sınavdan muaf olacak öğretmenlerin sağlanması gereken koşullar açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2005). 2006 yılında ilk kez gerçekleştirilen sınav ile başarılı olan öğretmenlere unvanları verilmiş ve daha sonraki süreçte tekrar bir kariyer sınavı gerçekleştirilmemiştir (Canpolat, 2011).

Öğretmenleri ilgilendiren konularla ilgili yasal mevzuatın bir arada olduğu bütüncül yapıya kavuşturmanın gerekliliği ve öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olarak ele alma ihtiyacı, Türkiye’de birçok profesyonel meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de mesleğin işleyişini oluşturan tüm süreçleri ele alan yasal düzenlemeler yapmayı zorunlu kılmıştır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2022). Bu kapsamda yürütülen çalışmalar neticesinde; toplam 12 maddeden oluşan “öğretmenlik”, “öğretmen nitelikleri ve seçimi”, “aday öğretmenlik” ile “öğretmenlik mesleği kariyer basamakları” başlıklarından oluşan 7354 sayılı “Öğretmenlik Meslek Kanunu” yasalaşmış 14 Şubat 2022 tarihli gazetede yayınlamıştır. 2005 yılında yayınlanan yönetmelikle benzer şekilde öğretmenlik mesleği üç farklı kariyer basamağına ayrılmıştır (Resmî Gazete, 2022a). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 12 Mayıs 2022 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile de öğretmenler için kariyer basamaklarının uygulamada nasıl gerçekleşeceğine dair açıklık getirilmiştir (Resmî Gazete, 2022b). Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Öğretmenlere göre mesleki gelişim nedir?
- Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinde gelişim nasıl sağlanmaktadır?
- Öğretmenlere göre meslekte girişim önemli midir?
- Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun içeriği hakkında bilgi sahibi midir?
- Öğretmenlik Meslek Kanunu’nu mesleki gelişim açısından nasıl yorumlanmaktadır?
- Öğretmenlere göre Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun olumlu yanları nelerdir?
- Öğretmenlere göre Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun olumsuz yanları nelerdir?
- Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinde gelişim için neler yapılabilir?
- Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinde kariyer planlaması nasıl olmalıdır?
- Öğretmenlere göre kariyer planlaması ve Öğretmenlik Meslek Kanunu arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bir ya da birden fazla durumun bir araştırma bağlamında derinlemesine ele alınması durum çalışmalarının temel özelliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu desenin; öğretmenlerin mesleki deneyimlerin, mesleki gelişim

kavramını algılayışlarının, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki gelişimi teşvik etme düzeyi hakkındaki görüş ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve bu deneyimlerinin anlamlandırılması için uygun bir nitel araştırma deseni olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yönteminde küçük ve homojen bir örnekleme ele alınmakta ve detaylı olarak çalışılmaktadır (Neuman ve Robson (2014). Homojen örnekleme ile evrendeki benzer bir alt grubu veya araştırma problemi ile ilgili oldukça uzmanlaşmış bir kesim seçilebilir. Bu nedenle uzmanlık sınavına giren tüm öğretmenlere ulaşmak yerine gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında devlet ilkokullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 32 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	20	62,5
	Erkek	12	37,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	20	62,5
	Özel Eğitim	6	18,75
	Rehberlik	2	6,25
	Okul Öncesi	4	12,5
Öğretmenlik Mesleği Kıdemi	1-5 Yıl	-	-
	6-10 Yıl	7	21,875
	11-15 Yıl	5	15,625
	16 Yıl ve üzeri	20	62,5
Eğitim Durumu	Ön Lisans	2	6,25
	Lisans	20	62,5
	Lisansüstü	10	31,25

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yüzde 62,5'i kadın, geri kalanının erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde; ağırlığın sınıf öğretmenlerinde (%59,375) olduğu ve ilkokulun ders programıyla paralel olarak diğer branşlarında çalışmada yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı bakımından ağırlıklı olarak 16 yıl ve üzeri (%62,5) çalışma yılına sahip oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, açık uçlu soruların oluşturduğu iki bölümden meydana gelen anket aracıyla toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde, çalışma grubuna yönelik çeşitli demografik değişkenlerin (cinsiyet, branş, öğretmenlik mesleği kıdemi, eğitim durumu) yer aldığı kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak ve araştırmanın problemi, alt problemlerini kapsayacak şekilde oluşturulmuş ve biri eğitim yönetimi biri eğitimin sosyolojisi alanında olmak üzere iki kişilik uzman görüşü çerçevesinde düzenlenmiş 13 adet açık uçlu

soru yer almıştır. Uzman görüşleri, araştırma hedeflerine ulaşmada konu ile ilgili daha önce çalışmış kimselerin görüşlerinin dikkate alınarak araştırma ölçeğinin şekillendirilmesini sağlayan bir tekniktir (Bogdan ve Bilken, 1992). Uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular dil, anlatım ve imla bakımından düzenlenmiştir. Uzman görüşleri neticesinde şekillendirilen görüşme formu, araştırmanın ücretli öğretmenlik yapan ve araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmeyen beş kişilik grup üzerinde pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında görüşme soruları gözden geçirilmiş anket formuna son hâli verilmiştir. Anket uygulanacak öğretmenlere araştırma ile ilgili ön bilgi verilmiş ve uygun zaman dilimlerinde randevu alınarak anket formları uygulanmıştır. Katılımcılardan yanıtlarını yazılı olarak anketteki ilgili alanlara kaydetmeleri istenmiştir. Araştırmada katılımcıların gönüllü olması esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Anket sorularına verilen yanıtlar tümevarımcı yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu yöntem, birbirine benzeyen veri kümeleri ortak bir kavram ve temalar etrafında birleştirilip okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmasına dayanır. Böylece veri setinden gizli olan gerçeklerin ortaya konulmasını mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada; tümevarımcı analiz yöntemi bağlamında araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilişkili olarak görüşme formundaki sorulara verilen yanıtların analizi sonucunda ortaya çıkan ortak kavramlar belirlenip açıklanması yoluna gidilmiştir.

İnanırcılık

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidi, araştırma verilerinin analizi sonucu ortaya konan tema ya da hikâyelerin katılımcıların söylemlerini ne derece doğru yansıttığının katılımcıların görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi olarak kısaca ifade edilebilir (Creswell, 2019, s. 196). Bu araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla, ortaya konan kavramlar katılımcılar ile bireysel görüşme yapılarak tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Belirlenen kavram ve kategorilere ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırmada dış geçerlilik için aktarabilirlik, iç geçerlilik için inanılabilirlik, güvenilirlik için dayanıklılık terimleri ele alınmıştır (Lincoln ve Cuba, 1985'ten aktaran Şencan, 2005). Aktarabilirlik, boyutu araştırmacının uygulamasının kapsamını bir şekilde katılımcılara açıklamasıdır. İnanılabilirlik; araştırma sonuçlarının kendilerinden bilgi toplanan kişilerin bakış açısıyla doğru ve güvenilir olmasıdır. Bunun için ast veya üst konumunda olmayan benzer statüdeki meslektaş görüşleri yansıtılır (Şencan, 2005). Araştırmada inanılabilirlik boyutunu sağlamak için, katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar alanında uzman üç kişiye okutturulmuştur. Uzmanların ve katılımcıların cevapları karşılaştırılmış böylece verilerin tutarlılığı da kontrol edilmiştir. Dayanıklılık ise verilerin tutarlılığı ile ilgilidir. Araştırmacı iyi kayıt tutmalı ve araştırma kanıtlarla desteklenmelidir. Bu araştırmada dayanıklılığı

sağlamak için araştırmacılar katılımcıların verdikleri cevapları aynen olduğu gibi aktarmışlardır. Katılımcıların görüşleri tartışma ve sonuç bölümünde bulgulaştırıldıkları yapıya uygun olarak hangi faktörlerden etkilendikleri benzer araştırmalarla nasıl farklılıklar ya da benzerlikler taşıdıkları ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmanın kısıtları (sınırlılıkları) da bölüm sonunda ele alınmıştır. Tüm yapılan işlemler bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik yönünden kabul edilebileceğini göstermektedir.

Bulgular

İlkokullarda görevli öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yapılan görüşme sonrasında elde edilen bulgulara, bu başlık altında yer verilmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Günümüzdeki Durumuna İlişkin Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından ilki olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki durumuna ilişkin görüşlerini belirlemek için “Öğretmenlik mesleğinin bugününü nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin bugününe ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Günümüzdeki Durumuna İlişkin Görüşleri

<i>Öğretmenlik Mesleğinin Günümüzdeki Durumu</i>	<i>f</i>	<i>Alt Kategoriler</i>	<i>f</i>
Olumsuz görüş ifade edenler	27	Saygınlığı ve değeri azalan	14
		Sosyal ve ekonomik hakları azalan	7
		Zor bir meslek	4
		Sıradan bir meslek	1
		Yetkileri sınırlı	1
Görüş bildirmeyenler	4		
Olumlu görüş bildirenler	1	Güzel bir meslek	1

Tablo 2’deki katılımcı ifadelerine göre öğretmenlik mesleğinin günümüzde olumsuz bir hâl aldığı hakkında 38 görüş bulunmaktadır. Katılımcıların 14’ü, öğretmenliğin saygınlığı ve değeri azalan bir meslek olduğu, 7’si öğretmenlik mesleğinin sosyal ve ekonomik haklarının sınırlı olduğunu, 4’ü öğretmenliğin sıradan bir meslek olduğu gibi görüşlerden yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin günümüzde olumsuz bir hâl aldığını düşünmektedir. Katılımcı görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö9: “Toplumun büyük bir kesiminde yine de saygı duyulma özelliğini korusa da bazı kişiler tarafından (veliler) sürekli bir kontrol, yargılama ve eleştirme hatta üslup sınırlarını aşan bir iletişim hakkını kendinde görme şeklinde de karşımıza çıkabiliyor.”

Ö10: “Ülkemizde öğretmenlik mesleği bugün itibarıyla gerekli maddi ve sosyal hakları karşılanamayan sıradan bir memur gibidir.”

Ö16: “Öğretmenlik mesleğinin günümüzde hak ettiği itibarı ve değeri görmediğini düşünüyorum. Oysa öğretmenlik; yakalamaya çalıştığımız güçlü geleceğin bizlerle olabilmesi için donanımlı ve hak ettiği değeri alması gereken bir meslektir.”

Ö27: “Öğretmenlik mesleği eskiye göre gittikçe önemini kaybetmiş sıradan bir meslek görünümü almıştır. Toplum açısından bir önemi kalmadığı görülmektedir.

Ö31: Bugün öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmek çok zorlaştı. Altyapı yetersizliği ve materyal eksikliği sebebi ile mesleğin gerektirdiği çalışmaları yaptırmak zorlaştı. Velilerin öğretmene bakış açısı da değişti.”

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö9, Ö16 ve Ö31 mesleğin olumsuz yönleri üstüne durmuşlardır. Bunun nedeninin ise mesleğin saygınlığının ve değerinin azalması olduğunu belirtmişler. Ö10; Ö9 ve Ö16’dan farklı olarak mesleğin sosyal ve ekonomik açıdan diğer mesleklere göre sınırlı imkânlarla sahip olmasını olumsuz görüş olarak ifade etmiştir. Ek olarak Ö27, öğretmenlik mesleğinin gittikçe sıradanlaşan bir meslek olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Olup Olmadığına Dair Görüşleri

Araştırmada ikincisi alt amaç olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin statüsü hakkındaki düşüncelerine yönelik “Öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Olup Olmadığına Dair Görüşleri

Kategori	f	Alt Kategori	f
Evet	18	İnsan yetiştirme	9
		Uzmanlık gerektirmesi	2
		Kutsal bir meslek oluşu	1
		Öğretmenlerin örnek insan olması	1
Hayır	14	Saygınlığın azalması	7
		Sosyal ve ekonomik hakların azlığı	2
		Mesleki yetki azlığı	2
		Liyakat eksikliği	1
		Mesleki ahlak anlayışı eksikliği	1

Tablo 3’teki katılımcı ifadelerine göre, öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olduğu yönünde görüş bildiren 18 katılımcı bulunmaktadır. Bu görüşlerden dokuzu öğretmenin insan yetiştirme, ikisi ise mesleğin uzmanlık gerektirmesi gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin statüye sahip olduğu yönündedir. Katılımcılardan; öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olduğunu ifade edenlere ait bazı yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ö3: “Evet. Tabii ki önemli bir statüye sahip. Öğretmenler çocuklara yeni bilgileri, birikimlerini ulaştırın kişidir. Çocukların ailelerinden sonra en çok örnek aldıkları kişidir.”

Ö6: “Evet. Bir bireyin ya da bir ülkenin kültürünü, ekonomisini, bilimini, her şeyini emanet ettiğimiz varlıkları yetiştirmek çok kritik bir faaliyettir. Kritiktir, özeldir, hassastır. Bu nedenle statü, kalite, bilim mesleğidir.”

Ö14: “Evet. Özel bir ihtisas gerektirdiği için...”

Ö18: “Evet, çünkü çocukların hayatlarını şekillendirir.”

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö6 ve Ö18 öğretmenlik mesleğinin, meslek olarak statüye sahip olma nedeni olarak öğretmenlerin insan yetiştirmesindeki rollerinin önemine değindikleri görülmüştür. Ö14 farklı olarak, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir meslek oluşuna, Ö3 ise öğretmenlik mesleğini yürüten kişilerin toplumda örnek insanlar olmasının mesleğe statü kazandırdığı yönünde görüş bildirmiştir.

Yine Tablo 3'teki katılımcı ifadelerine göre, öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olmadığı yönünde görüş bildiren 14 katılımcı olmuştur. Bu görüşlerden yedisi mesleğin saygınlığının azalması, ikisi mesleğin sosyal ve ekonomik haklarının sınırlı kalması ve ikisi ise mesleki yetki azlığı gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin statüye sahip olmadığı görüşündedir. Katılımcılardan; öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olmadığı görüşünü ifade yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: "Düşünmüyorum. Gerek maddi gerekse saygınlık açısından öğretmenin doyum sağlayamaması öğretmenliği, statüsü olmayan bir meslek hâline getirmiştir."

Ö7: "Düşünmüyorum. Öğretmenlerin yetkileri çok sınırlandırıldı."

Ö12: "Hayır, öğretmenlerin –özellikle son dönemde- alım gücü çok düşük. Toplumdaki saygınlığı da gün geçtikçe azalıyor."

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö2 ve Ö12 öğretmenlik mesleğinin statüye sahip olmama nedeninin; mesleğin saygınlığının azalması ve ekonomik olanaklarının yetersiz olduğu olduğunu ifade etmişlerdir. Ö7 ise farklı olarak mesleğin yetkilerinin sınırlı olduğu olduğunu ifade etmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Statü Kazandıran Özelliklerin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

Araştırmanın alt amaçlarından üçüncüsü olan, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine statü kazandıran özelliklerin ne olduğuna dair görüşlerini belirlemek adına katılımcılara "Öğretmenlik mesleğine statü kazandıran özellikler neler olabilir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların, öğretmenlik mesleğine statü kazandıran özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Statü Kazandıran Özelliklerin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

<i>Mesleğe statü kazandıran özellikler</i>	<i>f</i>
Sosyal ve ekonomik haklarının gelişmiş olması	17
Toplumca itibar görmesi	15
Gelişme fırsatları sunması	9
Uzmanlık gerektirmesi	7
Özlük haklarına sahip olması	5
Topluma faydalı olması	5
Mesleki yetkilere sahip olmak	4
Mesleğine değer vermek	2
Mesleğin saygınlığı	2

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine statü kazandıran özelliklerin ne olduğuna dair görüşlerine göre oluşturulan Tablo 4'e göre katılımcıların 17'si mesleğin sosyal ve ekonomik haklarının gelişmiş olmasının, 15'i mesleğin toplumca itibar görmesinin, 9'u da mesleğin bireye gelişme fırsatları sunmasının mesleğe saygınlık kazandıracak özellikler olduğu görüşünde olduğu söylenebilir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtlardan, mesleğe statü kazandıran özelliklerin neler olduğunu ifade eden katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: "Öncelikle toplum nezdinde saygınlık, itibar. Daha sonra özlük haklarının getirdiği artılar ve maddi getirisi."

Ö13: "Eğitim, saygınlık, yetki, sosyal yaşam."

Ö17: "Saygınlık, mesleğe hâkim olma becerisi, toplumun değerleriyle uyum yakalama, topluma yararlı olabilme kapasitesi, mesleğin maddi ve manevi tatmini sağlama durumu (mesleki tatmin ve maaş)."

Ö18: "Gelir düzeyi, toplumsal bilinç, sosyal statü."

Ö19: "Öğretmenlere hak ettiği değerin verilmesi gereken, bu öğretmeni motive eder. Öğretmenin toplumdaki sosyal, kültürel ve ekonomik konumunun iyi bir seviyede olması gerekir."

Ö26: "Temel mesleki nitelikler, gelir durumu, mesleki gelişim durumu, toplumsal itibar."

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö2, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö26 mesleğe statü kazandıran özellikler olarak mesleğin sosyal ve ekonomik haklarının geliştirilmesi gerektiği bununla birlikte toplumda bu mesleğin daha çok itibar görebileceğini ifade etmişlerdir. Ek olarak Ö26 ise meslekte gelişme fırsatları sunulmasının mesleğe statü kazandırabileceği şeklinde farklı bir görüş bildirmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Dair Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından dördüncüsü olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki gelişim kavramının ne olduğuna dair görüşlerini belirlemeye dönük olarak kendilerine "Mesleki gelişim sizce nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Kavramına Dair Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>
Mesleki yönden kendini geliştirmek	16
Yeniliklere uyum sağlamak	14
Teknolojiyi takip etmek	6
Eğitimsel katılmak	5
Mesleki tecrübeye sahip olmak	2
Kitap okumak	1

Tablo 5'teki katılımcı görüşlerine mesleki gelişim kavramı, katılımcıların 16'sı tarafından mesleki yönden kendini geliştirmek, 14'ü tarafından yeniliklere uyum sağlamak, 6'sı tarafından teknolojiyi takip etmek ve 5'i tarafından ise eğitime katılmak olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö7: “Çağın gerektirdiği teknolojik yeniliklere ayak uydurmak ve öğrenci ihtiyaçlarına göre sürekli eğitimlere katılmak.”

Ö21: “Kişinin meslek hayatında kendini dönemin oluşan yeniliklerine karşı geliştirmesi, sürekli öğrenmesi, mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmesi.”

Ö27: “Bence mesleki gelişim; öğretmenin çağa göre bilgi, kültür, donanım yönünden geliştirmesidir.”

Ö28: “Mesleki gelişimi iki açıdan ele almak gerekir. Bireysel bakış açısı ve ülke politikası içindeki bakış açısı. Mesleki gelişim ülkenin eğitim politikasının desteği ile bireyin kendini meslekte geliştirme çabasıdır.”

Ö30: “Mesleki gelişim uzun soluklu bir süreçtir. Meslek edinme amacıyla girilen üniversite kapısından, edinilen tecrübe alınan hizmet içi eğitim, olumlu okul kültürü oluşturma çabası, proje ve yeterliliklere uyum sağlama becerisi vb. bu sürecin parçasıdır.”

Ö32: “Belirli dönemlerde öğretmenin güncel durumu ve çağı gözetererek, teknolojik ve toplumsal durumlara ayak uydurabilmesidir.”

Yukarıda yer alana katılımcı görüşlerine göre Ö21, Ö27 ve Ö28 mesleki gelişim kavramını mesleki yönden kendini geliştirmek olarak ifade etmişlerdir. Ö7, Ö30 ve Ö32 ise farklı olarak yeniliklere uyum sağlamak olarak mesleki gelişim kavramını tanımlamışlardır.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişimin Nasıl Sağlanacağına Dair Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından beşincisi olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği özelinde mesleki gelişimin nasıl sağlanacağına dair görüşlerini belirlemeye yönelik olarak “Öğretmenlik mesleğinde gelişim nasıl sağlanabilir? Neler yapılabilir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların yaş ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişimin Nasıl Sağlanacağına Dair Görüşleri

<i>Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişim</i>	<i>f</i>
Eğitim (Seminer, Hizmet içi eğitim vb.)	14
Öğretmenin kendini geliştirmesi	6
Gezi-gözlem	5
Uygulamalı çalışmalar	5
Ekonomik iyileşme	4
Öğretmen yetiştirme sistemindeki değişim	1

Tablo 6’daki katılımcı görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde gelişimin eğitim yoluyla sağlanabileceğini bildiren 14, öğretmenin kendini geliştirmesi ile sağlanabileceğini düşünen 6, gezi gözlem ve uygulamalı çalışmalar ile sağlanabileceğini düşünen 5’er katılımcı görüşü mevcuttur. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö3: “Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili eğitimlere katılması, yüksek lisans yapması.”

Ö8: “Mesleki eğitimler ile çok çok kitap okuyarak. Ayrıca mesleki geziler düzenlenebilir.”

Ö12: “Eğitimci yenilikleri ve meslekteki gelişimleri takip etmesi gereklidir. Düzenlenen eğitici çalışmalarla (uygulama örnekleri içermeli) bu sağlanabilir.”

Ö13: "İşinde uzman kişiler tarafından verilen hizmet içi eğitimler ile sağlanabilir."

Ö16: "Öğrenmeye açık, dayanışma duyguları güçlü iyi iletişim becerisine sahip olunarak, öğrencilere iyi bir rehberlik yaparak, mesleki hizmet içi eğitim seminerlerine katılarak öğretmenlik mesleğinde gelişim sağlanabilir."

Ö17: "Öncelikle öğretmen yetiştirme politikaları değerlendirilerek iyileştirme çalışmaları ile başlanmalıdır. Yani öğretmenlik fakültelerinde ilk ders yılından itibaren sahada öğretmen yetiştirme çalışmaları yapılmalıdır."

Katılımcılardan Ö3, Ö8, Ö13 ve Ö16 öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişimin eğitim yoluyla sağlanabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö12 farklı olarak öğretmenin kendini geliştirmesini, Ö17 ise öğretmen yetiştirme sisteminde yapılacak değişikliklerle öğretmenlik mesleğinde gelişimin sağlanabileceğini ifade etmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Girişimin Neden Önemli Olduğuna Dair Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından altıncısı olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak mesleki girişimin önemi "Meslekte girişim önemli midir? Öğretmenlik mesleği açısından nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların meslekte girişimin önemine ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Mesleki Girişim Kavramına Dair Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>Alt Kategori</i>	<i>f</i>
Önemlidir	25	Yeniliklere uyum sağlamak için	10
		Kendini geliştirmek için	7
		Mesleki kaliteyi arttırmak için	3
		Fırsatlardan yararlanmak için	1
Önemli değildir	1	Öğretim programının öğretmeni sınırlaması	1

Tablo 7'deki katılımcı ifadelerine göre meslekte girişimin önemli olduğu yönünde 25 katılımcı görüşü mevcuttur. Bu görüşlerden onu yeniliklere uyum sağlamak, yedisi kendini geliştirmek, üçü ise meslekte kaliteyi artırma gibi nedenlerden dolayı meslekte girişimin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu soruyu yanıtlayan katılımcılardan bazılarının yanıtları ise şöyledir:

Ö1: "İnternet ve benzeri teknolojik gelişmeler nedeniyle; hem var olan bilgiler çok hızlı değişiyor hem de öğrenci ve veliler bu bilgilere çok kolay erişebiliyor. Bu nedenle öğretmenlikte gelişim çok önemli. Öğretmenin kendini sürekli geliştirmesini zorunlu kılıyor."

Ö7: "Önemlidir. Yeniliklere karşı geri durulmamalı, her zaman aktif olunmalı."

Ö10: "Mesleki girişim; kendini geliştirmek ve öğrencilere yararlı olabilmek için önemlidir."

Ö20: "Öğretmenlikte en önemli olan meslekte gelişme ve yenilenmedir. Her geçen gün gelişen teknolojiyi sınıfa uyarlama, etkileşimi kullanma, öğrenciyle birlikte uyarlama önemlidir."

Ö24: "Önemlidir. Yenilikler girişimcilikle bulunur ve uygulanır."

Ö29: "Önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri hem öğrenci hem de okul başarısını arttıracaktır. Bu da toplumun gelişimine katkı sağlayacaktır."

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö7, Ö20 ve Ö24 meslekte girişimin önemli olma nedeni olarak yeniliklere uyum sağlama yönünde; Ö1, Ö10 ve Ö29 farklı olarak öğretmenin kendini geliştirmesi yönüne değinmişlerdir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Meslek Kanunu'nun İçeriği Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Dair Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından yedincisi olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Meslek Kanunu'nun içeriği hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına yönelik olarak "Meslek kanununun içeriği hakkında bilgi sahibi misiniz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların Meslek Kanunu'nun içeriği hakkında bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Girişimin Neden Önemli Olduğuna Dair Görüşleri

<i>Meslek Kanunu'nun içeriği hakkında bilgi sahibi olma durumu</i>	<i>f</i>
Evet	8
Hayır	6
Kısmen	16

Tablo 8'deki katılımcı ifadelerine göre, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriği hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu ifade eden 16, yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu ifade eden 8 ve bilgi sahibi olmadığını ifade eden 6 kişi olmuştur. Bu bulguyu ortaya koyan bazı katılımcı yanıtları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: "Tamamını değil. Temel konuları özet olarak okudum."

Ö7: "Değiliz."

Ö9: "Çok detaylı bilgim yok."

Ö13: "Yeterince bilgi sahibi değilim."

Ö19: "Basından duyduğum kadarıyla. (Yeterli değil.)"

Ö24: "Çıkan Kanunu okudum."

Ö30: "Bilgi sahibi olduğumu ancak madde sayısının azlığı, muğlak ifadelerin olması, bazı konuların belirsizliği bakımından bilinenlerin arttırılması gerektiği kanısındayım."

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö24 ve Ö30 Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunu ifade ederken Ö1, Ö9, Ö13 ve Ö19 yeterince bilgi sahibi olmadığını, Ö7 ise hiç bilgi sahibi olmadığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Kanunu ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından sekizincisi olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, Meslek Kanunu'nu mesleki gelişim açısından nasıl yorumladıklarını belirlemeye dönük olarak "Meslek Kanunu'nu mesleki gelişim açısından yorumlar mısınız?" sorusuna verilen yanıtlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Kanunu ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>Alt Kategori</i>	<i>f</i>
Faydalı	8	Kendini geliştirme	6
		Kariyer fırsatı	3
Faydasız	9	Sınava dayalı oluşu	2
		Geçmiş uygulamalara benzer	2
		Uygulamanın daha önemli olması	2
		Ayrıştırıcı	1
Yeterli değil	4	Toplumca yanlış algılanması	1
		Mesleki gelişime katkısı sınırlı	3
		Daha fazla fırsatlar sunabilirdi	1
Belirsiz	3	Hizmet içi eğitimlere bağlı	2
		İçerik belirsiz	1

Tablo 9'daki katılımcı görüşlerine göre Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından faydalı olacağı hakkında görüş bildiren sekiz kişi olmuştur. Bu görüşü ifade eden katılımcılardan altısı kendini geliştirme fırsatı, ikisi ise kariyer fırsatı sunması nedeniyle faydalı olacağı görüşündedir. Katılımcıların dokuzu ise Meslek Kanunu'nu mesleki gelişim açısından faydasız olacağı görüşündedir. Bu görüşü destekleyen katılımcı yanıtlarına göre Meslek Kanunu'nun sınava dayalı olması, geçmiş uygulamalara benzer olması ve uygulamanın daha önemli olması ikişer kez ifade edilmiştir. Katılımcıların dördü ise Meslek Kanunu'nu mesleki gelişim açısından yetersiz bulmuştur. Bu görüşü ifade eden katılımcıların üçü Meslek Kanunu'nun mesleki gelişime katkısının sınırlı olacağını bir katılımcı ise daha fazla fırsatlar içermesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan üçü ise Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından belirsizlikler taşıdığı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu görüşü ifade eden katılımcıların ikisi öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitime bağlı olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şunlardır:

Ö9: "Sınıflandırma farklı algılara yol açabilir. Gerçekte çalışıp emek verip unvan alamayanlar haksızlığa uğrayabilir. Ya da tersi, sadece unvan sahibi diye yine farklı algılar oluşabilir."

Ö17: "Çok bilgi sahibi olmamakla birlikte öğretmenleri akademik kariyere yönlendirmesi açısından olumlu görüyorum."

Ö19: "Mesleğin bir kanununun olması güzel bir olay. Ancak sınavla yükselme pek olmamış. Bizim meslek sadece bilgi demek değildir. Asıl önemli olan bilginin nasıl aktarılabilirdiğidir."

Ö20: "Uzman ve başöğretmenlik için sınavlara hazırlanmak belki öğretmene bir şeyler katabilir."

Ö24: "Yeni bir şey yok. 20 yıl önceki çıkarılan yönetmelik uygulansaydı (uzman, başöğretmen) kanun bile çıkarmaya gerek yokmuş."

Ö29: "Öğretmenleri kariyere yönlendirmesi, kendilerini geliştirme imkânı sağlaması mesleki gelişim açısından öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacaktır."

Ö30: "Özel bir kariyer basamağı olması açıklaması dışında mesleki gelişim noktasında lisansüstü eğitim (yüksek lisans, doktora) dışında bir eğitim programından bahsedilse de içeriği hakkında açıklamalar yeterli değildir."

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö29 öğretmenlere kariyer fırsatı ve kendini geliştirme fırsatı sunması, yine Ö17 kariyer fırsatı sunması ve Ö20 de öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatı bulacakları düşüncesine olduklarından Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından faydalı olacağı görüşüne sahiptirler. Bunun yanında Ö9 tarafından toplumca farklı algılanabileceği düşüncesi, Ö19 tarafından sınava dayalı bir kariyer planlaması olacağı düşüncesi, Ö24 tarafından ifade edilen geçmiş uygulamalara benzerlik taşıması nedeniyle Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından faydasız olacağı ifade edildiği görülmüştür. Ek olarak Ö30, Meslek Kanunu'nun içeriği hakkında yeterli açıklamalar olmadığı düşüncesine sahip olduğundan Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından belirsizlikler taşıdığı düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Kanunu'nun Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından dokuzuncusu olan, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Meslek Kanunu'nun olumlu getirilerinin neler olduğuna dair görüşlerini belirlemeye yönelik, kendilerine "Meslek Kanunu'nun olumlu yanları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların Meslek Kanunu'nun olumlu taraflarına ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Kanunu'nun Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

<i>Meslek Kanunu'nun olumlu yanları</i>	<i>f</i>
Öğretmenleri kariyer planlamasına yönlendirmesi	8
Öğretmenlik mesleğine özel bir düzenleme oluşu	4
Öğretmenlere özlük hakları kazandırması	4
Maddi kazanımlar	4
Öğretmenlik mesleğine statü kazandırması	3
Yeni mezunların işe başlaması	1
Fikrim yok	3

Tablo 10'daki katılımcı ifadelerine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun olumlu yanlarına dair görüş bildiren öğretmenlerden sekizi öğretmenleri kariyer planlamasına yönlendirmesi nedeniyle dörder katılımcı ise öğretmenlik mesleğine özgü bir düzenleme oluşu, öğretmenlere özlük hakları kazandırması ve maddi kazanımlar sağlaması görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya dair bazı katılımcı görüşleri ise şunlardır:

Ö10: "Meslek kanununun olumlu yanları kariyer basamakları olmasıdır."

Ö12: "Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili iyileştirmeler sağlanabilir."

Ö17: "Meslek kanununun öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmeleri açısından olumlu gelişmeler taşıdığını düşünüyorum."

Ö18: "Öğretmene özel olması."

Ö32: "Belki biraz maddi olarak imkânların artırılması olabilir. Onun dışında pek bir olumlu tarafı yok."

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerine göre Meslek Kanunu'nun olumlu yanları olarak Ö10 ve Ö17 öğretmenleri kariyer planlamasına yönlendirmesi, Ö32 öğretmenlere maddi kazanımlar sağlaması, Ö18 öğretmenlik mesleğine özgü olmasının önemli olduğu ve Ö12 ise öğretmenlerin özlük haklarının gelişeceği düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Kanunu'nun Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Araştırma alt amaçlarından onuncusu olan Meslek Kanunu'nun olumsuz yanlarını ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemeye yönelik "Meslek Kanunu'nun olumsuz yanları nelerdir?" sorulmuş, katılımcıların kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliğine ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Kanunu'nun Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

<i>Meslek Kanunu'nun olumsuz yanları</i>	<i>f</i>
Öğretmenleri ayrıştırması	12
Beklentileri karşılamaması	5
Sınava dayalı olması	3
Çözüm üretmede yetersizlik	2
Toplum tarafından yanlış algılanması	1
Belirsizlik	1
Aday öğretmenler için olumsuzluk içermesi	1
Fikrim yok	2

Tablo 11'deki katılımcı ifadelerine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun olumsuz yanlarına dair görüş bildiren öğretmenlerden 12'si öğretmenleri ayrıştırması, 5'i beklentileri karşılamaması ve 3'ü sınava dayalı olması görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguyu ortaya koyan katılımcılardan bazılarına ait yanıtlar ise şunlardır:

Ö2: "Kanun maddelerinin gerçekten ihtiyacı düzenleyecek ve beklentiyi karşılayamayacak olma ihtimali mesleği daha kötü bir noktaya getirebilir."

Ö3: "Meslek kanununun öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaması."

Ö15: "Sözleşmeli-kadrolu ayrımının kaldırılmaması, kariyer sistemi ile öğretmenlerin ayrıştırılıyor olması, önemli sorunlar hakkında çözüm üretmemesi."

Ö17: "Öğretmenler arasında eski öğretmen yeni öğretmen ayrımının iyice keskinleştiğini ve bu da okul içi çatışmalara dönüşeceğini tahmin ediyorum."

Ö19: "Sınav olması."

Ö21: "Öğretmenleri kariyer basamaklarına ayırıp ayrıştırmak."

Ö29: "Öğretmenlerin sınava tabi tutulması olumsuz yanıdır."

Ö30: "Bir müjde olarak verilen Meslek Kanunu'nun soru işaretlerini beraberinde getirmesi."

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerine göre Meslek Kanunu'nu Ö15, Ö17 ve Ö21 öğretmenler arasında ayrılmaya neden olacağı, Ö2 ve Ö3 beklentileri karşılayamayacağı, Ö19 ve Ö29 kariyer

planlamasının sınava dayalı olması nedenleriyle olumsuz olarak değerlendirmektedir. Ek olarak Ö30, Meslek Kanunu'nun belirsizlikler taşımamasının olumsuz tarafı olduğu düşüncesindedir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri

Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemek için "Öğretmenlik mesleğinde gelişim için sizce neler yapılabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların, öğretmenlik mesleğinde gelişime ilişkin görüşleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri

<i>Öğretmenlik mesleğinde gelişim önerileri</i>	<i>f</i>
Eğitim (Hizmet içi, seminer, kurs vb.)	11
Mesleğin sosyal ve ekonomik imkânları geliştirilmeli	10
Öğretmenliğin toplumsal itibarını arttırmak	3
Uygulamaya dönük mesleki eğitim yürütmek	3
Kurumların yapısının değişimi	3
Kariyer basamaklarını değerlendirmede gelişme	2
Özlük haklarında gelişim	2
Ödül	2
Denetim	1

Tablo 12'deki katılımcı görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim için neler yapılabileceğine dair görüş bildiren katılımcılardan 11'i hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. süreçleri kapsayan eğitim boyutuna, 10'u ise mesleğin sosyal ve ekonomik imkânlarının geliştirilmesi görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguyu ortaya koyan bazı katılımcı yanıtları ise şunlardır:

Ö5: "İşinde uzman kişilerce verilen hizmet içi eğitimler verilebilir."

Ö7: "Hizmet içi eğitimler arttırabilir. Maddi ve manevi yönden öğretmenler desteklenmeli."

Ö14: "Hem maddi hem de manevi takdir ve ödüller verilmelidir."

Ö21: "Diğer ülkelerdeki olumlu eğitim modelleri incelenip ülkemizde nasıl uygulanır buna yönelik çalışmalar ve eğitimler yapılabilir. Yine uzman kişiler tarafından öğretmenlere eğitimler verilebilir."

Ö26: "Müfredat çerçevesinde daha özgür hareket edebilme olanağı sağlanmalı. İhtiyaca uygun eğitimler açılmalı."

Ö28: "Birey gelişmek isterse gelişir. Bireye fırsatlar sunulmalı. Bu amaçla maddi destek sağlanmalı. Denetim olmalı. Okullar, Üniversiteler, STK'lar devletin gereken yatay ve dikey olarak tüm kurumları ve destek sağlayıcı bağımsız kurumlar eş güdümlü bir uyum içinde iş birlikli çalışmalıdır."

Ö30: "Öncelikle kanunen öğretmenlik mesleğini anlamlandırmak, sosyal haklar, mali haklar, kadro sorunu, tayin problemi gibi sorun başlıklarının çözüme ulaştığı öğretmenin ise mesleki gelişim sürecine odaklandığı bir süreç olmalıdır."

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerine göre öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim için Ö5, Ö7, Ö21 ve Ö26 öğretmenlere uygun eğitimler verilmesi gerektiğini, yine Ö7, Ö14, Ö28 ve Ö30 mesleğin sosyal ve ekonomik imkânlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ek olarak Ö28, kurumlar arası eş güdüm ve denetim kavramına vurgu yapmıştır.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Planlamasına İlişkin Görüşleri

Araştırmada; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde kariyer planlamasının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Öğretmenlik mesleğinde kariyer planlaması nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların, öğretmenlik mesleğinde kariyer planlamasına ilişkin görüşleri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Planlamasına İlişkin Görüşleri

<i>Öğretmenlik mesleğinde kariyer planlaması</i>	<i>f</i>
Sadece mesleki deneyime göre	10
Alınan eğitimlere bağlı olmalı	6
Liyakate göre	2
Sınava dayalı olarak	1
Lisansüstü eğitime göre	1

Tablo 13’teki katılımcı ifadelerine öğretmenlik mesleğinde kariyer planlamasının nasıl olması gerektiği yönünde görüş bildiren öğretmenlerden onu sadece mesleki deneyime göre, altısı alınan eğitimlere bağlı olarak, ikisi ise liyakate dayalı olarak kariyer planlaması olması gerektiği düşüncesindedir. Bu bulguyu ortaya koyan bazı katılımcı görüşleri ise şunlardır:

Ö5: “Yıllara göre çağın gerektirdiği eğitimlerle planlamalar yapılabilir.”

Ö6: “Sadece çalışma yılı esas alınmalıdır. Mesleki belgeleri, aldığı yüksek eğitimler, ödüller, mesleki pedagojik sınavlar vb. kriterler de kariyer planlaması içinde olmalı.”

Ö8: “Sınav yapılması çok yanlış. Öğretmenin yılı ve tecrübesine göre sınıflandırılmalı.”

Ö13: “Hizmet süresine göre planlanabilir.”

Ö25: “Öğretmenler aldıkları sertifikalar, eğitimler, katıldığı projeler göz önünde bulundurularak meslekte yükselme, unvan alma, müdür ve müdür yardımcısı olma haklarına sahip olmalı.”

Ö27: “Kariyer planlaması öğretmenlerin kademine göre uzman, başöğretmen olmalı. Yayınladığı eserlerin etkileri olmalı. Şu anda uzman öğretmenlik devam ediyor. Ancak diğer öğretmenlerden farklılığını henüz görmüş değilim. Kädeme göre kariyer planlaması yapılmalı. Öğretmenler arasında ayırım yapılmamalıdır.”

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerine göre Ö6, Ö8, Ö13 ve Ö27 mesleki deneyime göre Ö5 ve Ö25 ise öğretmenlerin aldıkları eğitimlere bağlı olarak kariyer planlaması yapılması gerektiği görüşündedir.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerinin Kariyer Planlaması ile Meslek Kanunu Arasındaki İlişkiye İlişkin Görüşleri

Araştırmada son olarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlere “Kariyer planlaması ve Meslek Kanunu arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların Kariyer planlaması ve Meslek Kanunu arasındaki ilişkiye görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerinin Kariyer Planlaması İle Meslek Kanunu Arasındaki İlişkiye İlişkin Görüşleri

<i>Kariyer planlaması ve Meslek Kanunu arasındaki ilişki</i>	<i>f</i>
Pozitif ilişki vardır	7
Sınırlı bir ilişki vardır	6
Olumsuz bir ilişki vardır	6

Tablo 14’teki katılımcı görüşlerine göre kariyer planlaması ile Meslek Kanunu arasında pozitif bir ilişki olduğu görüşünde olan yedi, sınırlı ve olumsuz bir ilişki olduğu görüşünde olan altışar katılımcı görüşü vardır. Bu bulguyu ortaya koyan bazı katılımcı yanıtları ise şunlardır:

Ö15: “Meslek kanunu kariyer planlaması dışında yeni bir konu gündeme getirmedir. Bu yüzden zaten doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin ve eğitim sisteminin birçok sorunu tartışılmayı ve çözülmeyi beklerken meslek kanununun en çok ekonomik eşitsizlik yaratan bu kariyer konusuna odaklanmış olması öğretmenler açısından hayal kırıklığı yaratmıştır.”

Ö18: “Kariyer basamakları adı altında birleştirilse de yine bilinen eğitimler verilir hiç kimseye bir fayda sağlamayacaktır. Ekonomik eşitsizlikler yaratması da cabası olacaktır.”

Ö21: “Doğru bir ilişki vardır. Meslek kanununa göre öğretmenlerin gireceği sınavda başarılı olanlar kariyerini yükseltmiş olacaklardır.”

Ö25: “Meslek kanunu öğretmenlerin kariyer planlamasına olumlu katkılar sağlayabilir. Ancak zorunlu olmamalıdır. Her öğretmenin bilgi, beceri ve yetenek alanları farklıdır. Her öğretmene kendi bireysel kariyer planlamasının sorumluluğu verilmelidir. Her öğretmen kendi ihtiyaç, bilgi ve yetenekleri doğrultusunda kariyerini belirlemelidir.”

Ö26: “Mevcut kanuna göre kariyer basamakları gibi görünen bir yapı oluşturulmuştur. Ancak bu daha çok öğretmenler arası sınıflaşmadır.”

Ö27: “Kariyer planlamasının önünü meslek kanunu açmıştır. Ancak öğretmenlerin ihtiyacına cevap vermemektedir.”

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine göre Ö21 ve Ö25 kariyer planlaması ve Meslek Kanunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu, Ö15, Ö18 ve Ö26 ise olumsuz bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak Ö27, Meslek Kanunu ile mesleki gelişim arasında sınırlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarının ilki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun, öğretmenlik mesleğinin bugünkü durumu hakkında olumsuz görüş bildirmesidir. Kıran, Durmuş ve Sucu (2019) tarafından gerçekleştirilen

araştırmada, toplumda öğretmenlere yönelik azalan bir itibar kaybı olduğu, toplumun öğretmenler ve öğretmenlik mesleğine bakış açısının eskisine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile paralellik göstermiştir.

Katılımcılara göre her ne kadar öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki durumu olumsuz bir yöne doğru evrilsede öğretmenlik mesleği statüye sahip bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olduğunu ifade eden katılımcılara göre öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendiren en önemli unsur öğretmenlerin geleceğin bireyini yetiştirmesi durumudur. Katılımcıların çok azı öğretmenlik mesleğinin statüye sahip bir meslek olmadığı görüşündedir. Bu görüşü savunan öğretmenler, bu durumun sebebinin öğretmenlik mesleğine olan saygınlığın azalması olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu, Kantos (2021), tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarında düşüşler olduğu ve günümüzde öğretmenlik mesleğinin artık itibarlı meslek olarak düşünülmediği bulgusuna ulaştığı araştırmanın sonuçları ile uyumludur. Ünsal ve Bağçeci (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kalmadığını ifade etmişlerdir. Sunar (2020) tarafından gerçekleştirilen ve birçok mesleğin zamana bağlı olarak toplumsal itibarındaki değişimi belirlemeye dönük çalışmasında öğretmenlik mesleğinin en fazla itibar kaybı yaşayan iki meslekten bir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat, Kaysılı ve Aydın (2015) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada katılımcıların çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin toplumca saygı görülmeyen bir meslek olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleğe statü kazandıran özelliklerin neler olabileceği üzerine katılımcı görüşleri incelendiğinde mesleğin sosyal ve ekonomik haklarının gelişmiş olmasının mesleğe statü kazandıran en önemli özellik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, mesleki gelişim kavramını, sırasıyla mesleki yönden kendini geliştirmek ve yeniliklere uyum sağlamak olarak tanımlamışlardır. Bu bulgu, Yılmaz-Bolat ve Ataşoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin meslek alanındaki yeterliliklere ve yeniliklere açık olmalarının öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin başında geldiği sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim tüm öğretmenlerin katılım gösterdiği seminer, hizmet içi eğitim vb. yapıları kapsayan eğitim şeklinde gerçekleşmelidir. Öğretmenin kendini geliştirmesi için gezi, gözlem ve uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesinin de önemli olduğu ifade edilmiştir. Alanyazında yapılan incelemelerde; Keskin (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre teorik bilgiler yerine uygulamalı çalışmaların öğretmen gelişiminde daha yararlı olabileceği ifade edilmiştir. Katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda, araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, meslekte girişimin öğretmenlik mesleğini geliştireceğidir. Meslekte girişimci olmanın yeniliklere uyum sağlamada öğretmenlik mesleğine daha yararlı

olabileceği düşünülmektedir. Meslekte girişimin önemli olduğunu ifade eden katılımcıların önemli bir kısmı da meslekte girişimci olmanın kendini geliştirmek için önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının Meslek Kanunu'nun içeriği hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından faydalı ya da faydasız olacağını düşünenlerin sayısı birbirine yakındır. Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından yeterli olmadığı ya da belirsizlik taşıdığını ifade edenlerin sayısı da eklendiğinde genel olarak Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından yeterince yararlı olmayacağı görüşünün katılımcılar arasında yaygın olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim ile Meslek Kanunu arasında herhangi bir ilişki olamayacağını ifade eden katılımcılar bunun nedeninin Meslek Kanunu'nun mesleki gelişime katkısının sınırlı olduğu sadece sınava dayalı olan bu uygulamanın öğretmeni geliştiremez olduğu olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların çok azı Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim açısından faydalı olacağını, Meslek Kanunu'nun öğretmenlere kendini geliştirme fırsatı sunacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kariyer planlamasına yönlendirilmesinin Meslek Kanunu'nun en olumlu tarafı olduğu en fazla ifade edilen görüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğine özel bir düzenleme getirmesi, öğretmenlere yeni özlük hakları kazandırması ve Meslek Kanunu ile sağlanması beklenen maddi kazanımlar da Meslek Kanunu'nun olumlu yönleri olarak sıklıkla ifade edilmiştir. Kaplan ve Gülcan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen kariyer basamakları oluşturmanın öğretmeni mesleki anlamda geliştirme konusunda önemli bir araç ve mesleki gelişim konusunda tetikleyici olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Deniz (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri, kendini geliştirmeye yönelme açısından yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile araştırmaların sonuçlarının uyumlu olduğu söylenebilir.

Katılımcılar tarafından Meslek Kanunu'nun en olumsuz yönü olarak öğretmenler arasında ayrışma yaşanabileceği bunun yanında beklentileri karşılamaması ve sınava dayalı bir kariyer planlamasının olumsuz sonuçlar yaratabileceği belirtilmiştir. Bu bulgulara benzer olarak Kaplan ve Gülcan (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler için kariyer basamakları oluşturmanın mesleki gelişime etkisinin olmayacağı ve iş barışını bozacağı, Deniz'in (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2022), öğretmen ve yöneticiler ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre kariyer basamakları oluşturmanın en olumsuz tarafı olarak öğretmenleri ayrıştırması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Sen (2022) ise uzman ve başöğretmenlik düzenlemesinin kurs ve sınava dayalı yapılmasının yanlış bir uygulama olduğunu dile getirmektedir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin gelişmesi için gereken en önemli unsur öğretmenin kendini eğitmesi ve değiştirmesidir. Ayrıca mesleğin sosyal ve ekonomik imkânlarını geliştirmenin de öğretmenlik mesleğinde gelişimi sağlayabileceği görüşü de sıklıkla ifade edilmiştir. Can (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişiminin önündeki engellerin kaldırılması ele alınmış, öğretmenlerin sürekli ve uzaktan eğitim imkânları ile gelişiminin sağlanıp, öğretmenlere kariyerlerini geliştirecek fırsatlar sunulması gerektiği, bilimsel faaliyetlere katılması ve maddi olarak desteklenmeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Seferoğlu'nun (2001) araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerin mesleki gelişimi için zorlukların ortadan kaldırılması için önerileri arasında öğretmenlerin ekonomik sorunlarının çözülmesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması en fazla ifade edilen görüşlerden olmuştur.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde kariyer planlamasının sadece mesleki deneyime göre yapılması görüşü en fazla üzerinde durulan sonuçlardan biri olmuştur. Ayrıca alınan eğitimlere paralel olarak kariyer planlamasının yapılması gerektiği görüşü de sıklıkla ifade edilmiştir. Kaplan ve Gülcan'ın (2020) yaptığı araştırmada katılımcılar, kıdem ve çalıştığı yer ile hizmet içi eğitimlere katılma durumunun kariyer basamakları oluşturmada aranan kriter arasında olması gerektiği ifade edilmiştir. İş ve Birel'in (2022) araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun beklenti ve ihtiyaçları tam olarak karşılamadığı, mevcut kanunun öğretmenler arasında daha çok ayrışmaya yol açacağı, eşitlikçi ve adil olmadığı, liyakati değil, maddiyatı öncelediği için itibar da kazandırmayacağı görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşlerine göre Meslek Kanunu ile kariyer planlaması arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların çok azı Meslek Kanunu ve kariyer planlaması arasında bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak yapılan tartışma sonunda, kanunun öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı, kapsamının yetersiz olduğu ve kanun hazırlanırken görüşlerinin alınmadığı sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde belirlenen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişimle birlikte öğretmenlik mesleği, toplumsal açıdan önemini devam ettirmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerin de kendini geliştirmeleri, değişimin bir parçası olmaları, mesleğin toplumsal itibarını korumak, saygınlığını devam ettirmek açısından önemlidir. Bu kapsamda öğretmenleri en fazla istihdam eden kurum olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilecek çalışmalar ile öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygı duyulan bir meslek olmasının sürekliliği sağlanabilir.

2. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirecek ekonomik ve sosyal politikalar yürütülmesi, öğretmenlik mesleğini tercih edebilecek nitelikli bireyleri mesleğe çekebileceği gibi mesleği yürüten mevcut öğretmenlerin de mesleki aidiyet duygusunu güçlendirecektir.
3. Değişimin önemli bir parçası olarak öğretmenlik mesleğinin işlevi de zamana bağlı olarak değişmektedir. Öğretmenlerin her daim kendilerini yeniliklere açık tutmaları gereklidir. Öğretmenin kendini geliştirmesi sadece kendi çabasına bağlı olarak ele alınmamalı kurumsal olarak yürütülecek hizmet içi eğitimler, öğretmen görüşlerine ve ihtiyaçlarına paralel olarak planlanması ve gerçekleştirilmesi uygun olabilir.
4. Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndaki kariyer basamaklarının uygulanmasında gerekli olan kriterlerin belirlenmesi tekrar ele alınıp kariyer basamaklarında sadece sınava dayalı bir planlama yerine birden fazla ve farklı alanlarda yapılan çalışmaların da değerlendirilebileceği değerlendirme süreci oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Bogdan, R. C. & Bilken, S. K. (1992). *Qualitative research for education: Introduction and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.33206/mjss.767720>
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252/PDF/246252eng.pdf.multi> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çarkçı, J. (2020). *Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme kılavuzu*. Konya: Çizgi.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, C. N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/45470/Naile%20CANATAN%20DOGAN%20İsimli.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Sen. (2022). Haklarımızı ve taleplerimizi içermeyen öğretmenlik meslek kanunu tasarısı geri çekilmelidir. <https://egitimsen.org.tr/haklarimizi-ve-taleplerimizi-icermeyen-ogretmenlik-meslek-kanunu-tasarisi-geri-cekilmelidir/> sayfasından erişilmiştir.

- Güldü, Ö. & Kart, M. E. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(2), 377-400. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002450
- Gündüz, M. (2005). Meslek ve ahlâk: Öğretmenlik mesleğinin ahlâkı olabilir mi? *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 138-145.
- İş, A. & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kantos, E. Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.983200>
- Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Keskin, Y. (2013). Mesleki yeterliklerin kazanılma sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü ile İlköğretim Bölümü karşılaştırması). *Turkish Studies*, 8(3), 319-339.
- Kıran, A. B., Durmuş, E. & Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi(TURKSOSBILDER)*, 4(1), 8-13.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Polat, Ü., Kayısı, A. & Aydın, Ş. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimsel, toplumsal ve siyasal beklentileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.30703/cije.321365>
- Resmi Gazete. (2005, 13 Ağustos). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Resmî Gazete. (2022a, 14 Şubat). Öğretmenlik meslek kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Resmî Gazete. (2022b, 12 Mayıs). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart 2001(149), 12-18.

- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society, Supp(1)*, 29-59. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0053>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Taştepe, H. (2001). *Kariyer yönetiminin değerlendirilmesi (bir uygulama)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://docplayer.biz.tr/233462883-Sosyal-bilimler-enstitusu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Meslek*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2022). <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmenlik-meslek-kanunu-ve-aday-ogretmenlik-ve-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-yonetmeligine-iliskin-tedmem-gorusu> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, S. & Ada, S. (2008). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Ege Basım.
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences, 13(3)*, 3905-3926. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3908>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz-Bolat, E. & Ataşoğlu, F. (2022). Okul yöneticileri ve öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar, 6(19)*, 1-10. <https://doi.org/10.31455/asya.1029640>

Extended Summary

Professionalism, as one of the components of the concept of profession, has provided a different status to the teaching profession, which is the professional field responsible for carrying out this task, with the professional handling of the education and teaching process. According to Law No. 7354 published in the Official Gazette on February 14, 2022, "Teaching is a special expertise profession that takes on educational and administrative tasks. Teachers are obliged to fulfill their duties in accordance with the aims and basic principles of Turkish National Education and the ethical principles of the teaching profession." This statement clearly expresses that the teaching profession requires expertise. The same Law also states that "Preparation for the teaching profession is provided through general culture, specialized education, and pedagogical formation/teaching profession knowledge." It reveals the areas of expertise required for individuals who will perform the teaching profession. The term "specialized education" in the article refers to the teacher's deep knowledge and skills in a particular field. The concept of pedagogical formation or teaching profession knowledge emphasizes the processes by which the teacher acquires the ability to transfer expertise in their area of specialization. The dimension of general culture indicates that the teacher should have knowledge and ideas that broaden their worldview and support their profession, but which are outside their area of expertise. As in Law No. 1739, Law No. 7354 also includes the provision that "The qualifications to be

sought in teacher candidates in terms of general culture, specialized education, and pedagogical formation/teaching profession knowledge are determined by the Ministry of National Education." In this context, the study titled "General Competencies of the Teaching Profession" developed by the Ministry of National Education sets the framework for the knowledge, skills, attitudes, and values that teachers need to have in 11 competencies and 65 indicators in three competency areas, which include professional knowledge, professional skills, and attitudes and values, and it is expected to contribute to the coordination of stakeholders involved in the development and training of teachers (MEB, 2017).

The necessity of integrating the legal regulations related to issues concerning teachers into a holistic structure and the need to approach the teaching profession as a professional field have made it mandatory to make legal regulations that cover all processes that constitute the functioning of the teaching profession, as in many other professional groups in Turkey (TED, 2022). In this context, as a result of the studies carried out, the Law of Teaching Profession No. 7354, consisting of a total of 12 articles under the headings of "Teaching", "Teacher Qualifications and Selection", "Pre-Service Teacher Training", and "Teaching Profession Career Ladder", was enacted and published in the Official Gazette on February 14, 2022. In a similar way to the regulation published in 2005, the teaching profession was divided into three different career stages (Resmi Gazete, 2022). The Ministry of National Education has also developed and implemented various initiatives aimed at improving the quality of teacher training and development, including the establishment of national standards for teacher education curricula and the introduction of performance-based teacher evaluation systems.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara teşekkürü bir borç biliriz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 28.04.2022 tarih ve 09/31 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of the Challenges in Sports Participation of Physically Disabled Students in terms of Various Variables

Volkan Sural

Yazar Bilgileri

Volkan Sural 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
volkansural75@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, bedensel engelli üniversite öğrencilerinde spora katılımın önündeki zorlanmaları cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, spor deneyimi ve öğrenim görülen fakülte değişkenlikleri açısından incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel yaklaşımlardan tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Ankara ilindeki üniversitelerde öğrenim görmekte olan ve bedensel engeli bulunan 131 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve 'Engelli Bireylerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde normallik varsayımları sağlanmadığından ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U, çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bedensel engelli öğrencilerde spora katılımın önündeki zorlanmalar öğrenim görülen fakülte ve gelir düzeyine göre farklılaşmazken spor deneyimi ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Spor deneyimi olan ve üniversite birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler spora katılımında daha az zorlandığı istatistiksel verilere bakılarak söylenebilir. Ayrıca cinsiyet değişkeninde duyuşsal kaçınma boyutu açısından kadın öğrencilerde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bedensel engelli öğrencilerde spora katılımın önündeki zorlanmalar incelendiğinde elde edilen değerler çevresel zorlanma boyutunda farklılaşmazken farkındalık ve duyuşsal kaçınma alt boyutları ile ölçek toplamında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Bedensel engelli üniversite öğrencileri
Spora katılım
Zorlanma

Keywords
Physically disabled university students
Participation in sports
Challenge

Makale Geçmişi
Geliş: 28.09.2023
Düzeltilme: 17.10.2023
Kabul: 23.10.2023

ABSTRACT

This study aims to examine the challenges in sports participation of physically disabled university students in terms of gender, grade level, income level, sports experience, and faculty of study. The study was conducted according to the survey model from quantitative approaches. A total of 131 university students with physical disabilities studying at universities in Ankara province participated in the study voluntarily. The data of the study were collected using the 'Challenges to Sports Participation in Individuals with Disabilities Scale'. Since normality assumptions were not met in the analysis of the data, the Mann Whitney-U test was used for pairwise comparisons, and the Kruskal Wallis-H test was used for multiple comparisons. According to the findings, the challenges in sports participation of physically disabled students did not differ in terms of faculty of study and income level, while significant differences were found in terms of sports experience and grade level. It can be said that students with sports experience and first-year university students have less challenges in sports participation. In addition, female students showed a significant difference in terms of affective avoidance dimension in gender variable. In general, when the challenges in sports participation of physically disabled students were examined, the values obtained did not differ in the environmental challenges dimension. Still, they differed in the awareness and affective avoidance sub-dimensions and the total scale.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Sural, V. (2023). Bedensel engelli öğrencilerde spora katılımın önündeki zorlanmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1499-1513. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368240>

Giriş

İnsanlar bazı özel gereksinimlere ihtiyaç duyarak doğabileceği gibi daha sonradan özel gereksinimli birey hâline de gelebilirler. Bu özel gereksinimler engel olarak bireylerin karşısına çıkabilmektedir. Bireyin hayatını devam ettirmesi ve topluma adapte olması bu engelleri aşması ile mümkündür. Bedensel engelli bireyler de özel gereksinimlere ihtiyaç duyan gruba dâhildir.

Engellilik yaşamın doğal bir parçasıdır. Dünya Sağlık Örgütüne (DSÖ, 2011) göre birçok insan yaşamının bir döneminde geçici ya da kalıcı bir yetersizlik yaşayabilir. Engelli bireylerin büyük kısmı korunmaya, yardıma ve rehabilitasyon desteğine ihtiyaç duymaktadır. Kişilerin kısıtlama ve engeli “engel türleri” başlığı altında dörde ayrılır. Bu engel türleri zihinsel engellilik, işitme engelliliği, görme engelliliği ve bedensel engellilik (Tekkurşun-Demir ve İlhan, 2020) biçiminde sınıflandırılmaktadır. Fiziksel ya da ortopedik engelliler olarak da adlandırılan bedensel engelli bireyler, doğum öncesi, sırası veya sonrası dönemlerde herhangi bir nedenle, iskelet, kas ve sinir sistemindeki bozukluklar sonucu, bedensel yeteneklerini farklı derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükler yaşamaktadır (Artar ve Karabacakoğlu, 2003).

Bedensel engelli bireylerin özel gereksinimlerinin spor yoluyla karşılanması mümkündür. Spor, normal gelişim göstermeyen bireylere de en az normal gelişim gösteren bireyler kadar yarar sağlamaktadır. Engellerin aşılmasında spor bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle bedensel engelli bireyler için uyarlanmış spor aktiviteleri onların bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilir. Kuruç ve Bayar (2004), engelli bireylerde spora katılımın genellikle sosyalleşme ve rehabilitasyon amaçlı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Çünkü engelli bireylerde spora katılım psikolojik ve sosyal yapıyı olumlu yönde etkilemekte ve engelli bireylerin sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Spor, profesyonel bir uğraş olmanın yanı sıra, sağlıklı bir hayat ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesi adına da bireylerin eğilim gösterdikleri faaliyetler arasında yer almaktadır.

Engelli bireylerin toplumsal uyum ve rehabilitasyonlarının sağlanabilmesi için yapılan çalışmalar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hız kazanmıştır. Bu çalışmalarla engelli bireylerin maddi ve manevi ihtiyaçlarını giderebilmek ve toplumun bir ferdi olarak yaşamalarının sekteye uğramadan devam ettirilebilmesi büyük ölçüde önem kazanmıştır. İlhan (2008) engeli olan bireylerin sosyal uyumlarının gerçekleşme aşamasında sporun bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle son yıllarda engelli bireylerin sosyal entegrasyonlarının sağlanması için bazı tedbirler alındığı görülmektedir. Bu tedbirler arasında engelli bireylerin spora yönlendirilmesi önemli bir yere sahiptir. Spor yapan kişinin kendisine olan güveni daha fazla, çevresi ile uyumu daha iyi, ruhsal sağlığı daha dengeli ve düzenlidir (İlhan, 2010). Aynı durumun engelli bireyler için de geçerli olduğu söylenebilir. Tekkurşun-Demir, İlhan, Esentürk ve Kan (2018) sporun normal gelişim gösteren

kişiler üzerinde gösterdiği olumlu etkilerin hepsini ve hatta daha fazlasını engelli kişiler üzerinde de gösterdiğini gözlemlemenin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Engelli bireylerin özellikle de bedensel engelli bireylerin aktivitelere katılmada ve spor yapmada çevresel ve toplumsal bazı sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Bu bireylerin önemli bir bölümünü oluşturan engelli üniversite öğrencilerinin de benzer sorunlar yaşadığını (Çınar, 2010; Sevinç ve Çay, 2017; Sirel vd., 2012) birçok araştırmaya ortaya koymaktadır. Bu sorunlar özellikle hizmete erişimde yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra ekonomik, engel durumu ve psikolojik gibi bireysel etkenler de mevcuttur. Fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen psikolojik etkenler arasında güdülenme eksikliği, personelin ve diğer kullanıcıların tutumlarından dolayı oluşan korku, önemsenmeme hissi ve engel durumunun yarattığı engelli olmadan dolayı oluşan beceri kimliğinin kaybı, duygusal sorunlar, sıkıntı, üzüntü gibi sorunlar sıralanabilir (Vanner, Block, Christodoulou, Horowitz ve Krupp, 2008).

Toplumun önemli bir bölümünü oluşturan üniversite öğrencileri içerisinde de engelli birey sayısı azımsanmayacak sayıdadır. Bu nedenle engelli üniversite öğrencilerinin de toplumsal uyumu, toplumun diğer kesimlerindeki engelli bireylerin toplumsal uyumu kadar önem arz etmektedir. Üniversiteler toplum değerlerini geleceğe taşıma, topluma önderlik etme, bilim ve teknoloji üretmek toplumu geleceğe hazırlama gibi görevleri üstlenmiş kurumlardır. Dolayısıyla yetiştirdiği öğrencilerin de bu görevleri yerine getirecek donanıma sahip olması gerekmektedir. Ayrıca Sarıya (2005) göre yükseköğretim kurumları tarafından fırsat eşitliği ilkeleri gözetilerek öğrenciler arasında ayırım yapılmaksızın engelli bireyler dâhil tüm kesimlere aynı kalitede eğitim sunulmalıdır. Ancak ülkemizde yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören engelli öğrencilerin gerek psiko-sosyal gerekse akademik açıdan ihtiyaçları, ulusal düzeyde kaygı verici boyutlara ulaşmıştır (Eripek, 2002).

Spora katılım da engelli öğrenciler ve özellikle fiziksel bir aktivite olması nedeniyle bedensel engelli öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinde zorluklar bulunan bir aktivitedir. Bu zorlukların çözüme kavuşturulabilmesi için öncelikle problem alanlarının tanımlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda bedensel engelli üniversite öğrencilerinin kaliteli bir eğitim alması ve spora erişimlerinin kolaylaştırılması için spora katılımlarının önündeki zorlanma durumları hakkında bilgi kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan literatür taramasında bu alandaki yayınların kısıtlı olduğu ve konu ile ilgili bilimsel çalışmalarda bir boşluk olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu araştırma ile; 'bedensel engelli' üniversite öğrencilerinin spora katılımının önündeki zorlanmalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, spor deneyimi durumu ve öğrenim görülen fakülte değişkenliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel yaklaşımlardan tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2017). Temel amacın bir grubun özelliklerini belirlemek olduğu tarama modellerinde araştırma boyamsal ve kesitsel olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Araştırılan özelliğin zaman içindeki değişimi inceleniyorsa boyamsal anlık durumun tespiti yapılmak isteniyorsa kesitsel tarama modeli kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada bedensel engelli öğrencilerin spora katılımlarının önündeki zorlanmalarını herhangi bir dış müdahale olmaksızın var olduğu şekliyle tespit etmek amaçlandığından kesitsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ilinde yer alan Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde öğrenim görmekte olan bedensel engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Ankara ilindeki üniversitelerde öğrenim görmekte olan bedensel engelli öğrenci sayılarına ilişkin istatistiki bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar sonucu ulaşılan bedensel engelli öğrencilerden gönüllü katılım sağlayan tümünden veri toplanmıştır. Araştırmacılar farklı bir bedensel engelli öğrenciye ulaşamadıkları noktada veri toplama sürecini sonlandırmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına dayalı olarak Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin farklı fakültelerinde ve farklı anabilim dallarında öğrenim gören 131 bedensel engelli üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bedensel Engelli Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

<i>Özellikler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	80	61,1
	Kadın	51	38,9
Sınıf düzeyi	1. sınıf	35	26,7
	2. sınıf	34	26,0
	3. sınıf	32	24,4
	4. sınıf	30	22,9
Gelir Düzeyi	Düşük	53	24,4
	Orta	78	75,6
Spor Deneyiminiz	Var	70	53,4
	Yok	61	46,6
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi	47	35,9
	Spor Bilimleri Fakültesi	49	37,4
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	35	26,7
Toplam		131	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde demografik bilgilerle (cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, spor deneyimi durumu, öğrenim görülen fakülte) ilgili sorulara yer verilmiş, ikinci bölümünde ise engelli bireylerde spora katılımın önündeki zorlanmaları değerlendirmeye yönelik 14 maddeden oluşan “Engelli Bireylerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Yılmaz, İlhan ve Yarayan (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte çevresel zorlanma, farkındalık ve duyuşsal kaçınma olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. 5’li Likert tipi ölçekte değerlendirme derecelendirmesi kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) biçimindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri alt boyutlara göre 0,79 ile 0,91 arasında değişmekte olup ölçekten güvenilir sonuçlar elde edilmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 18.11.2022 tarihli ve 18 sayılı toplantı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çevrim içi olarak toplanmıştır. Veri toplama araçları Google Formlar aracılığıyla çevrim içi yanıt toplamaya olanak sunacak şekilde hazırlanmış ve ardından gönüllülük esasına dayalı olarak Ankara ilindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören bedensel engelli öğrencilere gönderilmiştir. Formun ön bölümünde araştırmanın amacı, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, verilerin yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağına ilişkin bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri herhangi bir analize tabi tutulmadan önce kayıp veri olup olmadığı ve sapan değer analizleri yapılmış ve hem kayıp verinin hem de sapan değerlerin olmadığı görülmüştür. Analiz öncesi ayrıca homojenlik varsayımları da test edilmiş ve verilerin homojen bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Daha sonra normallik varsayımların sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır ve değişkenler bazında p değerlerinin .05’ten küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş, verilerin her bir değişkene göre normal bir dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda verilerin normallik varsayımına uygun bir şekilde dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda non-parametrik hipotez testlerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda veri analizinde iki kategorili değişkenlere yönelik analizlerde Mann Whitney-U testi, üç ve üzeri kategoriye sahip değişkenlere yönelik analizlerde ise Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonrası anlamlı farklılıklar tespit edildiğinde ise farkın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizlere göre bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımlarının önündeki zorlanmaların hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Spora Katılım Önündeki Zorlanmaların Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Çevresel Zorlanma	Erkek	80	63,22	5057,50	1817,50	.29
	Kadın	51	70,36	3588,50		
Farkındalık	Erkek	80	66,91	5352,50	1967,50	.73
	Kadın	51	64,58	3293,50		
Duyuşsal Kaçınma	Erkek	80	60,69	4855,50	1615,50	.04*
	Kadın	51	74,32	3790,50		
Ölçek Geneli	Erkek	80	63,58	5070,50	1830,50	.32
	Kadın	51	70,11	3575,50		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların bedensel engelli bireylerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Ölçeği’nin duyuşsal kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=1615,50; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların duyuşsal kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum kadınların duyuşsal kaçınma sebebiyle spordan kaçınma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu anlamını taşımaktadır.

Ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçek genelinden alınan puanlar incelendiğinde ise katılımcıların cinsiyet değişkenine göre çevresel zorlama alt boyutu puanları (U=1817,50; p>.05); farkındalık alt boyutu puanları (U=1967,50; p>.05) ve ölçek genelinden aldıkları puanlar (U=1830,50; p>.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizlere göre bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımlarının önündeki zorlanmaların hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Spora Katılım Önündeki Zorlanmaların Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Çevresel Zorlanma	1. sınıf	35	55,89	3	5,01	.17	-
	2. sınıf	34	76,25				
	3. sınıf	32	65,36				
	4. sınıf	30	66,87				
Farkındalık	1. sınıf	35	47,46	3	12,94	.01*	2-1
	2. sınıf	34	78,85				3-1
	3. sınıf	32	70,81				4-1
	4. sınıf	30	67,93				
Duyuşsal Kaçınma	1. sınıf	35	40,60	3	27,45	.00*	2-1
	2. sınıf	34	86,76				3-1
	3. sınıf	32	65,02				4-1
	4. sınıf	30	73,15				2-3
Ölçek Geneli	1. sınıf	35	47,69	3	14,77	.00*	2-1
	2. sınıf	34	82,19				4-1
	3. sınıf	32	64,84				
	4. sınıf	30	70,25				

*p<.05

Analiz sonuçları bedensel engelli üniversite öğrencilerinin Spora Katılımın Önündeki Zorlanma Ölçeği genelinden ($X^2(sd=3, n=131)=14,77; p<.05$) ve farkındalık ($X^2(sd=3, n=131)=12,94; p<.05$) ile duyuşsal kaçınma ($X^2(sd=3, n=131)=27,45; p<.05$) alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin spora katılımın önündeki zorlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda farklılığın ölçek genelinde 1. sınıf öğrencileri ile 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri aleyhine; farkındalık alt boyutunda 1. sınıf öğrencileri ile 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri aleyhine; son olarak duyuşsal kaçınma alt boyutunda ise 1. sınıf öğrencileri ile 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri aleyhine ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri aleyhine olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre çevresel zorlanma alt boyutunda ($X^2(sd=3, n=131)=1,17; p>.05$) ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizlere göre bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımlarının önündeki zorlanmaların hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşma durumu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Spora Katılım Önündeki Zorlanmaların Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Görülen Fakülte	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Çevresel Zorlanma	Eğitim Fakültesi	47	64,45	2	2,14	.34
	Spor Bilimleri Fakültesi	49	61,91			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	35	73,81			
Farkındalık	Eğitim Fakültesi	47	60,36	2	3,34	.19
	Spor Bilimleri Fakültesi	49	64,59			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	35	75,54			
Duyuşsal Kaçınma	Eğitim Fakültesi	47	66,07	2	.02	.99
	Spor Bilimleri Fakültesi	49	65,49			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	35	66,61			
Ölçek Geneli	Eğitim Fakültesi	47	62,69	2	1,70	.43
	Spor Bilimleri Fakültesi	49	64,12			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	35	73,07			

Tablo 4'e göre bedensel engelli öğrencilerde spora katılımın önündeki zorlanmaların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre çevresel zorlama ($X^2(sd=2, n=131)=2,14; p>.05$), farkındalık ($X^2(sd=2, n=131)=3,34; p>.05$), duyuşsal kaçınma ($X^2(sd=2, n=131)=.02; p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($X^2(sd=2, n=131)=1,70; p>.05$) anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre engelli öğrencilerde spora katılımın önündeki zorlanmalar öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşmamaktadır.

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Gelir Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizlere göre bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımlarının önündeki zorlanmaların hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında gelir düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Spora Katılım Önündeki Zorlanmaların Gelir Düzeyine Göre U-Testi Sonuçları

Boyut	Gelir Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel Zorlanma	Düşük	53	70,66	3745,00	1820,50	.25
	Orta	78	62,83	4901,00		
Farkındalık	Düşük	53	69,75	3696,50	1868,50	.35
	Orta	78	63,46	4949,50		
Duyuşsal Kaçınma	Düşük	53	65,86	3490,50	2059,50	.97
	Orta	78	66,10	5155,50		
Ölçek Geneli	Düşük	53	70,17	3719,00	1846,00	.30
	Orta	78	63,17	4927,00		

Tablo 5'te yer alan değerlere göre gelir düzeyi düşük ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin bedensel engelli bireylerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Ölçeği'nin çevresel zorlanma ($U=1820,50; p>.05$); farkındalık ($U=1868,50; p>.05$); duyuşsal kaçınma ($U=2059,50; p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinden ($U=1846,00; p>.05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum bedensel engelli üniversite öğrencilerinin sporda zorlanma puanlarının gelir düzeyine göre farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

Bedensel Engelli Öğrencilerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Spor Deneyimine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizlere göre bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımlarının önündeki zorlanmaların hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında spor deneyimine göre farklılaşma durumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Spora Katılım Önündeki Zorlanmaların Spor Deneyimine Göre U-Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Spor Deneyimi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Çevresel Zorlanma	Var	70	52,44	3670,50	1185,50	.00*
	Yok	61	81,57	4975,50		
Farkındalık	Var	70	51,91	3634,00	1149,00	.00*
	Yok	61	82,16	5012,00		
Duyuşsal Kaçınma	Var	70	46,22	3235,50	750,50	.00*
	Yok	61	88,70	5410,50		
Ölçek Geneli	Var	70	48,15	3370,50	885,50	.00*
	Yok	61	86,48	5275,50		

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde spor deneyimi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin bedensel engelli bireylerde spora katılımın önündeki zorlanmalar ölçeğinin çevresel zorlanma ($U=1185,50$; $p < .05$), farkındalık ($U=1149,00$; $p < .05$), duyuşsal kaçınma ($U=750,50$; $p < .05$) alt boyutları ve ölçek genelinden aldıkları puanlar ($U=885,50$; $p < .05$) arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde spor deneyimi olmayan öğrencilerin spora katılımın önündeki zorlanma düzeylerinin spor deneyimi olan öğrencilere kıyasla ölçek genelinde ve ölçeğe ait tüm alt boyutlarda daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bedensel engelli üniversite öğrencilerinde spora katılımın önündeki zorlanmaları değerlendirmek ve bu zorlanmaları çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada bedensel engelli üniversite öğrencilerinde spora katılımın önündeki zorlanmalar sırasıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, spor deneyimi ve öğrenim görülen fakülte değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bedensel engelli üniversite öğrencilerinde spora katılımın önündeki zorlanmalar ölçek geneli ile çevresel zorlanma ve farkındalık alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmezken duyuşsal kaçınma alt boyutunda kadın katılımcıların daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bedensel engelli kadın üniversite öğrencilerinin spora katılımda duyuşsal olarak daha çok zorlandıkları söylenebilir. Ölçek geneli ile çevresel zorlanma ve farkındalık alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunmaması sonucu değerlendirildiğinde ise Kaya'nın (2016) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesi verilerine kayıtlı 6792 bedensel ve görme engelli bireyler ile gerçekleştirdiği engelli bireylerin rekreatif faaliyetlere yönelik tutumlarını

incelediği araştırmasında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Arslan'ın (2019) sınıf öğretmenleriyle ve Barkın'ın (2016) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda engelli bireylerin spor ve rekreatif faaliyetlere katılımında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Gür (2022) ise bedensel engelli bireylerde psikolojik dayanıklılık açısından erkekler ve kadınlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen bedensel engelli erkeklerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ortalamasının bedensel engelli kadınlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2023), engelli kadınların spora katılımında engelli erkeklere göre daha çok zorlandığını ifade etmiştir. Buna karşın Çar, Yarayan, İlhan ve Atalay-Güzel (2019) zihinsel yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalığı inceledikleri araştırmalarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre sınıf düzeyi artıkça spora katılımın önündeki zorlanmaların arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Üst sınıflardaki öğrencilerin spora katılımında daha çok zorlandığı görülmektedir. Bunun da yükseköğretim kurumlarının engelli öğrencilerine sunduğu imkânlarla ilgili olduğu düşünülmektedir. Spor bilimleri fakültelerinde engelli öğrencilere diğer fakültele nazaran daha fazla spor yapma imkanı sunulmasına rağmen öğrenim görülen fakülte türlerine bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımının önündeki zorlanmalar açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde gelir düzeyi değişkeni açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamıştır. Ancak Rimmer, Wang ve Smith (2008) yaptıkları araştırmada bedensel engelli bireylerin fiziksel aktivite programının maliyetinin fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen bir unsur olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bedensel engelli üniversite öğrencilerinde spora katılımın önündeki zorlanmalar spor deneyimi değişkenine göre incelendiğinde çevresel zorlama, farkındalık, duyuşsal kaçınma alt boyutlarında ve ölçek genelinde spor yapanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılığın olduğu görülmüştür. Spor deneyimi olmayan bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımında daha çok zorlandığı söylenebilir. Sporun bedensel engelli bireyler üzerinde fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Özellikle engelli rehabilitasyonunda spor; denge, güven, kas kontrolü, hareketlerde özgürlük ve koordinasyon becerilerini kazanma imkânı sağlar. Ayrıca spor, engelli bireyleri sosyalleştiren, tüm hayat değerlerini bir arada paylaşmayı öğreten, ruhsal yapıya sağladığı destekle beraber; disiplin, rekabet, arkadaşlık hislerini uyandırarak engelli bireyin bağımsızlığını kazanmasında ve benliğinin oluşmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Ergun ve Baltacı, 2006). Alanyazın taramasında araştırmanın bu sonucu ile paralellik gösteren çalışmalara (Atasoy, 2020; Kaya, 2016; Yılmaz, 2023) rastlanmıştır. Spor yapmanın sosyalleştirici etkisi göz önüne alındığında spor deneyimi olan bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımında daha çok

medeni cesaret gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca spor deneyimi olan öğrencilerin spora yönelik farkındalıklarının daha yüksek, duyuşsal kaçınma ve çevresel zorlanma düzeylerinin daha düşük olduğu da söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada bedensel engelli üniversite öğrencilerinin spora katılımının önündeki bazı zorlanma durumlarının tespiti yapılmıştır. Bu tespitler doğrultusunda spor deneyimi olmayan bedensel engelli üniversite öğrencilerini sporla tanıştıracak projelerin hayata geçirilmesi önerilebilir. Spora katılımın önündeki zorlanmaları ve bu zorlanmaların nedenlerini derinlemesine anlayabilmek için nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca benzer çalışmaların farklı türdeki ve statüdeki engelli bireylerle yapıp spora katılımın önündeki diğer zorlanmalar tespit edildikten sonra bu zorlanmaları ortadan kaldırmak için ilgili kurum ve kuruluşlara önerilerde bulunulabilir.

Kaynaklar

- Arslan, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin rekreasyonel faaliyetlere katılımlarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Artar, Y. & Karabacakoglu, Ç. (2003). *Türkiye’de özürllüler turizminin geliştirilmesine yönelik olarak konaklama tesislerindeki alt yapı olanaklarının araştırılması*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- Atasoy, T. (2020). *Elit seviyede spor yapan ve yapmayan bedensel engelli bireylerin benlik saygısı ile sosyal görünüş kaygılarının yaşam doyum düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Barkın, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel fiziksel aktivitelere katılım engellerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çar, B., Yarayan, Y. E., İlhan, E. L. & Atalay-Güzel, N. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık: Fizyoterapist adaylarına yönelik bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 267-273. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/50922/664692> sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, N. (2010). *Üniversite kampüslerindeki peyzaj erişilebilirliğinin engelliler açısından irdelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- DSÖ. (2011). Dünya Engellilik Raporu. Cenevre: Dünya Sağlık Örgütü.
- Ergun, N. & Baltacı, G. (2006). *Spor yaralanmalarında fizyoterapi ve rehabilitasyon prensipleri* (2. b.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu.
- Eripek, S. (2002). *Türkiye’de özel eğitim araştırmaları*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Gür, F. (2022). *Spor yapan ve yapmayan bedensel engelli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İlhan, E. L. (2008). eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İlhan, E. L. (2010). Hareketsiz yaşamlar kültürü ve beraberinde getirdikleri. *Milli Prodüktivite Merkezi Verimlilik Dergisi*, 3, 195-210.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2016). *Engelli bireylerin rekreatif faaliyetlere ilişkin tutumları ve sportif rekreasyon alanlarının engellilere uygunluk düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Koruç, Z. & Bayar, P. (2004). Egzersizin depresyon tedavisindeki yeri ve etkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 49-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16408/171487> sayfasından erişilmiştir.
- Rimmer, J. A., Wang, E. & Smith, D. (2008). Barriers associated with exercise and community access for individuals with stroke. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 45(2), 315-322. <https://doi.org/10.1682/jrrd.2007.02.0042>
- Sarı, H. (2005). Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören bedensel engelli ve görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne yönelik çağdaş öneriler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 335-355.
- Sevinç, İ. & Çay, Ö. G. M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar (Akdeniz Üniversitesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*(13), 219-238.
- Sirel, B., Boyacıgil, O., Duymuş, H., Konaklı, N., Altunkasa, F. & Cengiz, U. (2012). Çukurova Üniversitesi yerleşkesi açık alanlarının fiziksel engelliler bakımından ulaşılabilirliğinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-72.
- Tekkurşun-Demir, G., İlhan, E. L., Esentürk, O. K., & Kan, A. (2018). Engelli bireylerde spora katılım motivasyon ölçeği (ESKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 95-106. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000347
- Tekkurşun-Demir, G. & İlhan, E. L. (2020). Engelli sporcularda spora katılım motivasyonu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 49-69. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.490063>
- Vanner, E. A., Block, P., Christodoulou, C. C., Horowitz, B. P. & Krupp, L. B. (2008). Pilot study exploring quality of life and barriers to leisure-time physical activity in persons with moderate to severe multiple sclerosis. *Disability and Health Journal*, 1(1), 58-65.

Yılmaz, S. H. (2023). *Engellilik ve spora katılımında zorlanma: karma model araştırması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, S. H., İlhan, E. L. & Yarayan, Y. E. (2021). Engelli Bireylerde Spora Katılımın Önündeki Zorlanmalar Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(3), 315-332. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.900837>

Extended Summary

It is possible to meet the special needs of physically disabled individuals through sports. Adapted sports activities for physically disabled individuals can contribute to their cognitive, affective, psychomotor, and social development. It is stated that participation in sports of individuals with disabilities is generally for socialization and rehabilitation purposes. In addition to being a professional endeavor, sport is among the activities that individuals tend to engage in for a healthy life and to improve their life quality. The studies carried out to ensure the social adaptation and rehabilitation of disabled individuals have gained momentum in Türkiye and the world. With these studies, it has gained significant importance to be able to meet the material and spiritual needs of disabled individuals and to continue their lives as a member of society without interruption. For this reason, it is seen that some measures have been taken in recent years to ensure the social integration of disabled individuals. Among these measures, directing disabled individuals to sports has an important place.

The number of disabled individuals among university students, who constitute an essential part of society, is considerable. For this reason, the social adaptation of disabled university students is as important as that of disabled individuals in other segments of society. Universities have undertaken tasks such as carrying society's values to the future, leading society, and preparing society for the future by producing science and technology. Therefore, the students they educate should also be equipped to fulfill these duties.

Participation in sports is also an activity that has challenges in realizing of disabled students, especially physically disabled students since it is a physical activity. To solve these challenges, problem areas must first be identified. Therefore, for physically disabled university students to receive a quality education and to facilitate their access to sports, there is a need for information about the challenges in front of their participation in sports. In the literature review, it was seen that the research in this field is limited, and there is a gap on this matter. In this context, this research aims to examine whether the challenges of 'physically disabled' university students in sports participation differ in gender, class level, income level, sports experience status, and faculty of study.

The research was conducted according to the survey model from quantitative approaches. 131 university students with physical disabilities studying at Gazi University, Ankara University, and

Hacettepe University in Ankara province participated in the study voluntarily. The students are studying at the faculties of Education/Educational Sciences, Sports Sciences, and Health Sciences. A data collection tool consisting of two parts was used in the study. In the first part, questions related to demographic information (gender, class level, income level, sports experience, faculty of study) were included. In the second part, the "Challenges in Sports Participation of Individuals with Disabilities Scale", consisting of 14 items, was used to evaluate the challenges in sports participation of individuals with disabilities which was developed by Yılmaz, İlhan, and Yarayan (2021). The scale has three sub-dimensions: environmental challenges, awareness, and affective avoidance. The Cronbach Alpha values of the 5-point Likert-type scale vary between 0.79 and 0.91 according to the sub-dimensions, and reliable results are obtained from the scale. The study data were collected online in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The data collection tool was prepared to allow online response collection through Google Forms, and then data were collected voluntarily. In the analysis of the data, the Mann Whitney-U test was used to analyze variables with two categories, and the Kruskal Wallis-H test was used to analyze variables with three or more categories. When significant differences were found after the Kruskal Wallis-H test, the Mann-Whitney-U test, which is preferred for pairwise comparisons, was applied to determine the source of the difference.

According to the findings obtained, while the challenges in sports participation of physically disabled students did not differ in terms of faculty and income level, significant differences were found in terms of sports experience and class level. The scores ($U=885.50$; $p<.05$) of the university students with no sports experience on the environmental challenges ($U=1185.50$; $p<.05$), awareness ($U=1149.00$; $p<.05$), affective avoidance ($U=750.50$; $p<.05$) sub-dimensions of the scale of challenges in sports participation of physically disabled individuals and the overall scale ($U=885.50$; $p<.05$) are significantly higher than the scores of the students with sports experience.

In terms of grade level, it was observed that the students studying in upper grades had higher levels of challenges in sports participation in the overall scale ($X^2(sd=3, n=131)=14.77$; $p<.05$), awareness ($X^2(sd=3, n=131)=12.94$; $p<.05$), and affective avoidance ($X^2(sd=3, n=131)=27.45$; $p<.05$) sub-dimensions. In addition, there was a significant difference in affective avoidance in terms of gender ($U=1615.50$; $p<.05$). Women have higher levels of avoidance of sports due to affective avoidance than men. Therefore, it can be said that physically disabled female university students have more affective challenges in sports participation. In general, when the challenges in sports participation of physically disabled students were examined, the values obtained did not differ in the environmental challenges dimension. However, they differed in the awareness and affective avoidance sub-dimensions and the total scale.

In line with these findings, it can be recommended to implement projects that will introduce physically disabled university students with no sports experience to sports. Qualitative research can be conducted to understand the challenges in sports participation and the reasons for these challenges in depth. In addition, similar studies can be conducted with different types and statuses of disabled individuals. After determining other challenges in sports participation, suggestions can be made to the relevant institutions and organizations to eliminate them.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 18.11.2022 tarihli ve 18 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Okul İmajı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Examination of the Relationship between Teacher Leadership and Teachers' Perceptions of School Image

Rukiye Kesti, Esra Töre

Yazar Bilgileri

Rukiye Kesti 
Öğretmen, Kartal Mehmet Akif
Ersoy Anadolu İmam Hatip
Lisesi,
rukiykesti@gmail.com

Esra Töre 
Doç. Dr., İstanbul Sabahattin
Zaim Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri,
esra.tore@izu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Kartal ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı görev yapmakta olan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 473 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu, Okul İmajı Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul imajı algısının cinsiyete, görev yaptığı okul türüne ve bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı; medeni durum, yaş, eğitim durumu, kıdem, aynı okuldaki görev süresi ve mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyi, mesleki eğitimlere katılma sıklığı ve bilimsel yayınları takip etme değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve aynı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ve okul liderliği arasında orta düzeyde ve pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı öğretmen liderliğini pozitif ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Araştırma sonuçları tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen liderliği
Okul imajı
Öğretmen algısı
Eğitim yönetimi

Keywords
Teacher leadership
School image
Teacher perception
Educational administration

Makale Geçmişi
Geliş: 19.05.2023
Düzeltilme: 23.08.2023
Kabul: 13.09.2023

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between teacher leadership and teachers' perceptions of school image. The research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 473 teachers who are working under the Ministry of National Education in Kartal district of Istanbul province in the 2021-2022 academic year and selected by using the convenience sampling method. Demographic information form, School Image Scale and Teacher Leadership Scale were used to collect data. As a result of the research, it was found that teachers' perceptions of school image and teacher leadership were high. Teachers' perception of school image differed significantly in terms of gender, the type of school they work in, and the frequency of following scientific publications. It was found that there was no significant difference in terms of marital status, age, education level, seniority, tenure in the same school and frequency of participation in vocational training. While teachers' level of teacher leadership differed significantly in terms of the variables of attending vocational trainings and following scientific publications; gender, marital status, educational status, age, school type, professional seniority and tenure in the same school did not differ significantly. A moderate and positive significant relationship was found between school image perceived by teachers and school leadership. The school image perceived by teachers affected teacher leadership positively and significantly. The study's results were discussed, and recommendations were made to researchers and practitioners.

*Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Kesti, R. & Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1514-1539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1299459>

Giriş

Hızla değişen, gelişen günümüz teknoloji ve bilgi çağında küreselleşme, bilginin üretildiği, öğrencinin davranış temellerinin atıldığı eğitim kurumlarını da dönüşüp yenileşmeye, gelişmeye zorlamakta, rekabet oluşturma gücü ile ön plana çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik kalkınmanın, toplumsal uyumun aracı eğitim kurumları da fiziksel şartları, başarıları, sunduğu hizmetleri öne çıkarmalı ve okullardaki yöneticiler değişimi anlayıp iyi yönetmeli, yeniliklere uyum sağlamalıdır (Can, 2009). Ülkeler, dönüşüme ayak uydurmak, rekabet ortamında avantaj sağlayabilmek için eğitim sistemlerini rakiplerinden farklı konumlandırmaya çaba harcamaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu farklı konumlandırma çabası eğitimde imajı ön plana çıkarmaktadır. Dönemini ve kültürünü yansıtan eğitim kurumları, görsel kültürü yansıtan, zihnimizde iyice yer etmiş, anlayışı ve davranışları etkileyen, postmodernizmin getirdiği imaj kavramını önemser (Çobanoğlu, 2011). Eğitsel pazarda; imaj, kimlik, imajın oluşturulması hususları, imajla doyurulmuş toplumda rekabet avantajı ve çekicilik sağlar (Cerit, 2006). Temel amacı başarı ve etkililik olan eğitim kurumları, hedef kitesini dikkate almayı, paydaşları ile iletişim kurmayı, onların taleplerini, gereksinimlerini karşılamayı, algılarını planlı, sistemli bir şekilde yönetmeyi hedefler. Bunun için her okul, kurumunun özgünlüklerini öne çıkarmalı, kurum içindeki ve dışındaki hedef kitlenin farklılıklarını dikkate almalı, toplumda ve medyada olumlu bir imaj oluşturmalı, imajına katkı sağlayan faaliyetlerle iyi imajının sürdürülebilirliğini her zaman ön planda tutmalıdır (Peltekoğlu, 1997). Hizmet ve bilgi üreten eğitim kurumları okulların kamuoyu nezdinde güçlü ve pozitif bir imaja sahip olmasında, çevreye tanıtılmasında, hizmet kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin tutum ve davranışları belirleyicidir (Demiröz, 2014). Okulda bambaşka bir enerji ile yeni bir süreç başlatacak, iş birliği içinde iç ve dış paydaşlarla iletişim ve aktarımda öncü olacak, okula iyi, olumlu imaj kazandıracak öğretmenlerin liderlik rolü ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Öğretmen Liderliği

Günümüzde öğretmenler sadece sınıf içinde değil, okulda formal görevlerinin dışında da vizyon ile varlık göstermeli, farklı roller üstlenmeli ve etkin paylaşımlar sergilemelidir (Can, 2006). Alanyazında çalışılmış olan pek çok liderlik türünün yanında, kaynağını paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlikten alan öğretmen liderliği kavramı bu liderlik türlerinden ayrı düşünülemez (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Öğretmen liderler, öğrencilerin öğrenmesine odaklanan, kendileri de hayat boyu öğrenme peşinde olan, sunum becerileri olan, kolaylaştırıcı, başkalarını da sürece dâhil eden öğretmenlerdir. Zamana, alana ve fırsata sahip olmak ve iş birliği içinde çalışmak öğretmen liderlerin potansiyellerine ulaşmaları için gereklidir (Angelle ve Dehart, 2011). Atama ya da görevlendirme yoluyla elde edilememesi, informal olması, öğretmen liderliğinin temel özelliğidir

(Danielson, 2006). Gün geçtikçe ilginin arttığı öğretmen liderliği, okulda karar verme süreci ve okul liderliğindeki kritik etkililiği ile önemini korumaktadır (Angelle ve Dehart, 2011).

Öğretmen liderler, okullarının güncel sorunları hakkında bilgi sahibidirler, okul vizyonunu ifade ederler, tüm öğretmenlerin seslerinin duyulmasını sağlamaya çalışırlar. Meslektaş ilişkilerine değer verirler, meslektaşlarını ve öğrencilerini desteklerler. Yeni şeyler öğrenmeye açıktırlar ve statükoya sürekli meydan okurlar. Güçlü takip becerileri olan iyi dinleyicilerdir (Burke, 2009).

York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin yedi bileşenini: 1. Öğretmen liderlerin özellikleri, 2. Öğretmen liderlerin yürüttüğü liderlik, 3. Öğretmen liderliğini destekleyen şartlar, 4. Öğretmenlerin öncülük ettiği araçlar, 5. Liderlik etki ve sonuçları, 6. Öğretim ve öğrenimdeki yeniliklerin aracı sonuçları ve 7. Öğrencilerin öğrenmesi olarak ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği; öğretmenlerin resmî rolleri, meslektaşları ile davranışları, örgütsel değişimdeki davranışları boyutlarında incelenmekte, alt boyutlarda ise kurumsal gelişme (geleneksel liderlikten uzaklaşan boyut), mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği ya da etkileşim, empati, organizasyon, mesleki beceri şeklinde incelenmektedir (Akkurt, 2019).

Harris ve Muijs (2005, s. 23) ise öğretmen liderliği rollerini dört başlıkta incelemiştir:

1. Okulun gelişim ilkelerinin sınıf içi uygulamalara aktarımını sağlayan aracılık rolü
2. Okula aidiyeti ifade eden katılımcı liderlik rolü
3. Öğretmen liderler, uzman öğretmenlerdir yaklaşımındaki bağdaştırıcılık rolü
4. Karşılıklı öğrenmeye dayanan yakın ve olumlu ilişkiler kurma rolü.

Grant, Gardner, Kajee, Moodley ve Somaroo (2010), çalışmasında öğretmen liderliğinin bir liderlik modeli olarak eğitimde güçlü bir araç olacağını, öğretmenlerin liderliklerinin büyük ölçüde sınıflarıyla, belirli müfredat ve müfredat dışı faaliyetlerle sınırlı kaldığını, okul çapında ve toplum sorunları ile ilgili liderliklerinin yok denecek kadar az olduğunu belirtmekte ve liderlik edecek donanımına sahip olan öğretmenlerin öncülük etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen liderler değişimin ajanlarıdır ve öğretmenler liderlik etmeyi öğrenmesi için beslenmesi ve dinlenmesinin önemini, okullarda mevcut statükoyu değiştirmeye çalışmayı, öğretme ve öğrenmede mükemmellik için öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğunu, "liderlerin lideri" okul müdürü tarafından okul içinde ve dışında sürekli mesleki gelişim girişimleri için teşvik edilmeleri gerektiğini vurgular. Okullarda sinerjinin oluşmasını destekleyen iletişimini kolaylaştıran okul imajı kavramının da öğretmen liderliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bir alt başlıkta okul imajı kavramı açıklanmaktadır.

Okul İmajı

Kişiler, bireysel algılarıyla, içsel ve dışsal etkenlerle karar verirler. Kurumlar da imaj sayesinde sinerji oluşturur, kazanç elde eder, iletişimini kolaylaştırır, hedeflerine ulaşır (Gemlik ve Sığırı, 2007).

İmaj (imge), üç belirleyenin “gösterge, gösteren, gösterilen” bileşkesinden oluşan “demek istenen”in gizlendiği anlamsal boyutun ifadesidir (Bakan, 2005, s. 10). Kurumların varlıklarını sürdürmede, çevrelerinden nasıl algılandıkları önemlidir. Veli ve öğrenci, ikametgâh veya akademik puan ölçütü sebebi; öğretmenler de atama sebebi ile seçici olamasalar da okulun imajı bir değer ifade eder ve tercih edilme nedenidir (Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan, 2017, s. 155). Toplumsal bir kurum olan okullar da çevreleriyle etkileşim içindedir ve bu etkileşim sonucunda bilgi ve deneyime bağlı bir etki, görüntü, imaj oluştururlar (Yıldırım, 2007). Kurumun görsel ifadesinin temel unsuru kurumsal imaj, zaman ve deneyimlerle farkındalık, tanınırlık, tercih edilebilirlik, yakınlık, güven duyguları ile itibarı oluşturacaktır (Tran, Nguyen, Melewar ve Bodoh, 2015). Okul imajı için okul kültürü, çevresi, iklimi, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler ile ilişkilidir (Akman, 2019).

Eğitim örgütlerinde imaj konusu, günümüzde insanların kararlarını ve görüşlerini doğrudan etkilemekte, karar ölçütü olarak dikkat çekmektedir. Okullarda da okul imajını etkileyen tüm dinamikler birlikte ele alınmalı, mevcut durum analizleri yapılarak stratejiler belirlenmeli, yöneticiler de bu dinamiklere dayanarak okul imajlarını güçlendirmelidir (Nartgün ve Kaya, 2016). İmaj algısı sürekli değiştiği için örgütsel imaj ölçümü de sürekli yapılmalı; yüksek ve düşük çıkan sonuçlar analiz edilmeli, hedef kitleye kurumu sürekli olumlu bir şekilde tanıtmalı, onların beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim kurumlarının imajı; sosyal, kültürel, fiziksel imkânlar, projeler, aktiviteler, uzman personel ile geliştirilmeli, medya ve okul ilişkileri güçlü tutulmalıdır (Polat, 2011). Okulların imajının oluşmasında öğretmenlerin özellikleri ve davranışları kilit bir role sahiptir. Bu doğrultuda sonraki başlıkta öğretmen liderliği ile okul imajı ilişkisine yer verilmektedir.

Öğretmen Liderliği ve Okul İmajı İlişkisi

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği ve okul imajı ile ilgili birçok farklı çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Öğretmen liderliği kavramı ile özgeci davranışlar, okul yaşam kalitesi, akademik başarı, örgütsel adanmışlık, beceri, deneyim, sınıf iklimi, dağıtılmış liderlik, örgütsel öğrenme, öz yeterlik, iş motivasyonu, örgüt kültürü, öğrenen örgüt, inisiyatif alma gibi konularla ilişkili çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Akdoğan, 2021; Akkurt, 2019; Alim, 2019; Angelle ve Dehart, 2011; Aslan, 2011; Harris, 2003; Kurt, 2016; Orhan, 2020; Öztürk ve Şahin, 2017; Tekeş, 2018). Aynı şekilde okul imajı kavramının çeşitli faktörlerden etkilendiği düşünüldüğünde kurum kimliği, liderlik, iş doyumu, örgütsel değerler, örgütsel bağlılık, performans, öğrenci, veli, eğitim yönetimi, örgütsel vatandaşlık, öğrenci başarısı, kurum kimliği, sosyal medya, liderlik stilleri, kurumsal itibar, kurumsal markalaşma, kurum kültürü, psikolojik güçlendirme, popüler kültür, tüketim psikolojisi, imaj yönetimi, örgütsel özdeşleşme, psikolojik iyi oluş, halkla ilişkiler gibi konularla ilişkilendirildiği ve etkisinin olduğu görülmüştür (Akbulut, 2015; Akman, 2019; Altun, 2019; Cerit, 2006; Demiröz, 2014; Derin ve Demirel, 2010; Erkmen ve Çerik, 2007; Gençay, 2014; Gioia, Schultz ve Corley, 2000; Gray ve

Balmer, 1998; Gümüş, 2015; Hatch ve Schultz, 2011; Kurşun, 2011; Nartgün ve Demirer, 2017; Özdemirci, 2012; Özözgü, 2016; Saraçaydın, 2020; Şimşek, 2018; Yıldırım, 2007).

İmajın merkezinde insan ve insanın algılamaları, gerçeğin görsel sunumu vardır (Karapınar ve Akgül, 2015). Okullarda temel aktör olan öğretmen liderler, okulun gelişim planını oluşturarak okulu iyileştirecek, alınan kararlara katılarak okulda değişim sürecini başlatacak, pratikte yüksek standartları sağlamayı başaracaktır. Öğretmen liderlerin, okula anlam katan değerler bütünü olan imajın oluşturulmasında önemli bir etken olduğu, okul için yeni imaj oluşturmaya veya mevcut imajı paylaşmaya daha istekli olacağı düşünülmektedir. Öğretmen liderliği ile güçlü okul imajı yaratmak için daha fazla çaba sarf edecektir. Öğretmen liderler, okulun gelişim planını oluşturarak okulu iyileştirecek, alınan kararlara katılarak okulda değişim sürecini başlatacak, pratikte yüksek standartları sağlamayı başaracaktır (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000). Bu çalışmanın amacı, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul imajı algıları ve öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul imajı algıları cinsiyete, görev yaptığı okul türüne ve bilimsel yayınları takip etme sıklığına, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, aynı okuldaki görev süresi ve mesleki eğitime katılma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretmen liderliği özellikleri mesleki eğitime katılma sıklığı ve bilimsel yayınları takip etme, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve aynı okuldaki görev süresi göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul imajı öğretmen liderliğini anlamlı olarak etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişkende değişim olup olmadığını, değişim var ise bu değişimin derecesini ölçmeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2011). Araştırmanın problemini test etmek üzere öğretmen liderliği, bağımlı değişken; okul imajı ise bağımsız değişken olarak modelde belirlenmiştir.



Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde kamuda görev yapmakta olan öğretmenler, çalışma grubunu ise evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi

seçilmiş 473 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği, araştırmacının ulaşabileceği kolay ve en yakın örneklem grubunun seçilmesidir. Bu yöntem ile araştırmanın, pek çok yönden daha ekonomik olması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

<i>Değişken</i>	<i>Tanımcı Özellikler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	298	63
	Erkek	175	37
Medeni Durum	Bekar	109	23
	Evli	364	77
Yaş	20-30 Yaş	67	14
	31-35 Yaş	99	21
	36-40 Yaş	91	19
	41-45 Yaş	101	21
	46 Yaş ve Üzeri	115	24
Öğrenim Durumu	Lisans	357	75,5
	Lisansüstü	116	24,5
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	34	7,2
	6-10 Yıl	119	25,2
	11-15 Yıl	99	20,9
	16-20 Yıl	74	15,6
	21 Yıl ve üzeri	147	31,1
Okul Türü	İlkokul	27	6
	Ortaokul	129	27
	Lise	317	67
Aynı Okuldaki Çalışma Süresi	0-1 Yıl	59	12
	2-6 Yıl	244	52
	7-11 Yıl	117	25
	12 Yıl ve Üzeri	53	11
Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığı	0-1 Kez	136	28,8
	2-4 Kez	263	55,6
	5 veya Üzeri	74	15,6
Alandaki Yayınlar Takip Etme Sıklığı	Her Zaman	92	19,5
	Sık Sık	182	38,5
	Bazen	142	30
	Ara Sıra	57	12,1
Toplam		473	100

Tablo 1’deki bilgilere göre, araştırmaya katılanların %63’ü kadın, %24’ü 46 yaş ve üzerinde, %24,5’i lisansüstü mezunu, %31,1’i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %52’si 2-6 yıl arasında aynı okulda görev yapmakta, %55,6’sı yılda 2-4 arasında mesleki eğitimlere katılmakta ve %38’i sık sık alandaki yayınları takip etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Örgütsel İmaj Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Sekiz sorudan oluşan kişisel bilgi formunda cinsiyet, görev yapılan okul türü, bilimsel yayınları takip etme sıklığı, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, aynı okuldaki görev süresi ve mesleki eğitimlere katılma sıklığı sorulmuştur.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği, orijinali Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilmiş; Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek mesleki gelişime ve öğretime liderlik (1-8. sorular), öğretmen liderlerin nitelikleri (9-12. sorular), okulda karar alma süreçlerine katılım (13.-16. sorular) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim (17.-19. sorular) olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Kesinlikle katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a uzanan beşli Likert tipindedir. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse öğretmen liderliği düzeyinin de o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen Liderliği Ölçeği’ne ait güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de verilmiştir (Akyürek ve Özdemir, 2021). Bu çalışmadaki güvenilirlik katsayılarına bakıldığında çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunun güvenilirlik katsayısının .60’ın altında olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise .60’ın üzerinde güvenilirlik değerine sahiptir. Frary (2000) ölçeklerin kullanım amaçlarına bağlı olarak güvenilirlik katsayılarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Personel seçme ya da teşhis koyma gibi bireysel değerlendirmeler söz konusu olduğunda ölçme araçlarının .80 ve üstü güvenilirlik katsayılarına sahip olması gerektiğini dile getirmektedir. Araştırmacı elde birden fazla .60-.79 civarında güvenilirliğe sahip ölçekler bulunması durumunda, bu ölçeklerin ortalaması kullanılmak kaydıyla yine bireysel değerlendirmeler yapılabileceğini belirtmektedir. 40- .50 arasındaki güvenilirlik katsayılarına sahip ölçeklerin bireysel değerlendirmeler yapmaktan ziyade gruplar arasındaki ortalama puan farklılıklarının belirlenmesinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, düşük iç tutarlık katsayılarına sahip çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu analizlere dâhil edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği’ nin Güvenirlik Katsayıları

<i>Sıra No</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>	<i>Cronbach's Alfa Değeri- Akyürek ve Özdemir (2021)</i>	<i>Bu Çalışma Bulunan Değerler</i>
1	Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	1-8. sorular	0,74	.85
2	Öğretmen liderlerin nitelikleri	9-12. sorular	0,77	.79
3	Okul çapında karar alma sürecine katılım	13-16. sorular	0,75	.64
4	Çeşitlilik ve sürekli gelişim	17-19. sorular	0,74	.48
5	Ölçek toplamı		0,75	.82

Örgütsel İmaj Ölçeği

Örgütsel İmaj Ölçeği Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001) tarafından geliştirilmiş; Polat, Abat ve Tezyürek (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li Likert tipinde olan Örgütsel İmaj Ölçeği toplam 35 maddeye ve beş alt boyuta sahiptir. Ölçeğin alt boyutları: "Kalite (1-10.sorular), Program (11-16. Sorular), Altyapı (17-24. Sorular), Görünüm İmajları ve İlişkisel İmaj (25-28. Sorular)"dır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları ile ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul İmajı Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Sıra No	Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach's Alfa Değeri	Bu Çalışmada Bulunan Değerler
1	Kalite	1-10. sorular	.90	.89
2	Program	11-16. sorular	.63	.55
3	Alt yapı	17-24. sorular	.75	.79
4	Görünüm İmajları	25-28. sorular	.79	.83
5	İlişkisel İmaj	29-35. sorular	.81	.79
6	Ölçek toplamı		.92	.93

Bu çalışmadaki güvenirlik katsayılarına bakıldığında program alt boyutunun güvenirlik katsayısının .60'ın altında olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar ise .60'ın üzerinde güvenirlik değerine sahiptir. Frary (2000) ölçeklerin kullanım amaçlarına bağlı olarak güvenirlik katsayılarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacı elde birden fazla .60-.79 civarında güvenirliğe sahip ölçekler bulunması durumunda, bu ölçeklerin ortalaması kullanılmak kaydıyla yine bireysel değerlendirmeler yapılabileceğini belirtmektedir. 40-.50 arasındaki güvenirlik katsayılarına sahip ölçeklerin bireysel değerlendirmeler yapmaktan ziyade gruplar arasındaki ortalama puan farklılıklarının belirlenmesinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, düşük iç tutarlık katsayılarına sahip program alt boyutu analizlere dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasına başlamadan önce ölçek sahiplerinden ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 14.03.2022 tarih ve E-59090411-44-45618810 sayılı Anket Uygulama izni alınmıştır. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan 24.02.2022 tarih ve E-20292139-050.01.04-24399 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Gerekli kontroller yapıldıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde sosyal bilimler istatistik programı kullanılmıştır. Analizler olarak tanımlayıcı istatistikler, normal dağılıma uygun olan verilerin ikili karşılaştırmaları için Bağımsız Grup t-Testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA; ilişki testleri için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Değişkenlerin etkisini incelemek üzere Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Ölçekler eşit aralıklı olduğu için aralık

değerleri hesaplanmış ve 1,00-1,80 arası olan değerler çok düşük; 1,81-2,60 arası olan değerler düşük; 2,61-3,40 arası olan değerler orta; 3,41-4,20 arası olan değerler yüksek; 4,21-5,00 arası olan değerler çok yüksek olarak belirlenmiştir.

Verilerin dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek için kullanılan yöntemlerden biri olan çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilmiş ve bu değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Normallik Testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>n</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Okul İmajı	473	-0,35	0,37
Kalite İmajı	473	-0,56	0,51
Program İmajı	473	-0,34	0,31
Altyapı İmajı	473	-0,21	-0,13
Görünüm İmajı	473	-0,62	-0,18
İlişkisel İmaj	473	-0,33	0,24
Öğretmen Liderliği	473	0,07	-0,07
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	473	0,20	-0,48
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	473	-0,38	0,36
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	473	-0,24	0,04
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	473	-0,47	0,94

Tabloda 4'teki verilere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.0 ile +1.0 arasında olduğu belirlenmiştir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularının sırası ile araştırma bulgularına yer verilmiştir. Tablo 5'te öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puanlarının düzeyi verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı Düzeyi

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Düzye</i>
Okul İmajı	473	3,41	0,57	Yüksek
Kalite İmajı	473	3,77	0,65	Yüksek
Program İmajı	473	3,10	0,57	Orta
Altyapı İmajı	473	3,15	0,78	Orta
Görünüm İmajı	473	3,55	0,99	Yüksek
İlişkisel İmaj	473	3,36	0,70	Orta

Tablo 5'teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ölçeği toplam puan ortalaması yüksek ($X=3,41$) düzeydedir. Okul imajı alt boyutlarından program ($X=3,10$), altyapı ($X=3,15$), ve ilişkisel imaj boyutu puan ortalamalarının ($X=3,36$) orta düzeyde olduğu; kalite ($x=3,77$) ve görünüm imajı boyutu puan ortalamalarının ($X=3,55$) yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 6'da öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyleri verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Düzeyleri

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Düzyey</i>
Öğretmen Liderliği	473	3,96	0,39	Yüksek
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	473	4,20	0,45	Yüksek
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	473	3,95	0,66	Yüksek
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	473	3,46	0,72	Yüksek
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	473	3,98	0,59	Yüksek

Tablo 6'daki verilere göre, Öğretmen Liderliği Ölçeği puan ortalaması düzeyinin yüksek ($X=3,6$) olduğu, öğretmen liderliği alt boyutları olan öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek ($X=4,20$), öğretmen liderlerin özellikleri ($X=3,5$), okul çapında karar alma sürecine katılım ($X=3,46$), çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu puan ortalamalarının yüksek ($X=3,98$) olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul imajı algısının cinsiyete, görev yaptığı okul türüne ve bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı; medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, aynı okuldaki görev süresi ve mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Tablo 7'de öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Alt Boyutları</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul İmajı	Kadın	298	3,36	0,58	-2,68	0,00
	Erkek	175	3,50	0,54		
Kalite İmajı	Kadın	298	3,72	0,65	-2,22	0,02
	Erkek	175	3,86	0,64		
Program İmajı	Kadın	298	3,05	0,58	-2,10	0,03
	Erkek	175	3,17	0,54		
Altyapı İmajı	Kadın	298	3,09	0,80	-2,51	0,01
	Erkek	175	3,27	0,73		
Görünüm İmajı	Kadın	298	3,50	1,02	-1,46	0,14
	Erkek	175	3,64	0,95		
İlişkisel İmaj	Kadın	298	3,31	0,70	-2,26	0,02
	Erkek	175	3,46	0,69		

Tablo 7'deki verilere göre, kadın öğretmenlerin okul imajı toplam algı puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Erkek öğretmenler okul imajını ($X=3,50$) kadın öğretmenlere ($X=3,36$) göre daha yüksek algılamaktadır. Okul imajı alt boyutlarından kalite, program, alt yapı ve ilişkisel imaj boyutları puan ortalamasının öğretmenlerin cinsiyetine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı; görünüm imajı alt boyutunda puan ortalamasının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 8'de öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşma durumu verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	X̄	SS	KT	F	p	Fark
Okul İmajı	a. İlkokul	27	3,30	0,58	G. İçi 2	1,52	.21	
	b. Ortaokul	129	3,36	0,53	G. Arası 470			
	c. Lise	317	3,44	0,58	Toplam 472			
Kalite İmajı	a. İlkokul	27	3,64	0,66	G. İçi 2	1,18	.30	
	b. Ortaokul	129	3,73	0,56	G. Arası 470			
	c. Lise	317	3,80	0,69	Toplam 472			
Program İmajı	a. İlkokul	27	3,23	0,67	G. İçi 2	1,37	.25	
	b. Ortaokul	129	3,13	0,55	G. Arası 470			
	c. Lise	317	3,07	0,56	Toplam 472			
Altyapı İmajı	a. İlkokul	27	2,84	0,74	G. İçi 2	5,25	.00	b>a c>a
	b. Ortaokul	129	3,04	0,70	G. Arası 470			
	c. Lise	317	3,23	0,80	Toplam 472			
Görünüm İmajı	a. İlkokul	27	3,35	0,97	G. İçi 2	1,69	.18	
	b. Ortaokul	129	3,46	0,92	G. Arası 470			
	c. Lise	317	3,61	1,02	Toplam 472			
İlişkisel İmaj	a. İlkokul	27	3,29	0,75	G. İçi 2	1,27	.28	
	b. Ortaokul	129	3,29	0,69	G. Arası 470			
	c. Lise	317	3,40	0,69	Toplam 472			

Tablo 8'deki verilere göre öğretmenler tarafından algılanan okul imajının alt yapı imajı boyutunda; öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ($F=5,25$, $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için güçlü bir test olduğu ve karşılaştırmalarda Tip I hatanın kontrolüne olanak sağladığı için (Sheskin, 2011) Tukey Testi kullanılmıştır. Öncesinde Levene Testi yapılarak homojenlik kontrol edilmiştir. Tukey testi sonucunda; ortaokulda ($X=3,04$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin alt yapı imajı puan ortalaması ($X=3,23$) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=2,84$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul imajı toplam puanında ve diğer alt boyutlarda öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 9'da öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puanlarının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre farklılaşma durumu verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	X̄	SS	KT	F	p	Fark
Okul İmajı	a. Her Zaman	92	3,49	0,66	G. İçi 3	4,91	.00	a>d b>c b>d
	b. Sık Sık	182	3,50	0,53	G. Arası 469			
	c. Bazen	142	3,33	0,52	Toplam 472			
	d. Ara Sıra	57	3,23	0,59				
Kalite İmajı	a. Her Zaman	92	3,81	0,77	G. İçi 3	4,04	.00	b>d
	b. Sık Sık	182	3,87	0,58	G. Arası 469			
	c. Bazen	142	3,71	0,59	Toplam 472			
	d. Ara Sıra	57	3,56	0,74				

Program İmajı	a. Her Zaman	92	3,11	0,59	G. İçi G. Arası Toplam	3 469 472	2,26	.08
	b. Sık Sık	182	3,17	0,56				
	c. Bazen	142	3,04	0,54				
	d. Ara Sıra	57	2,98	0,59				
Altyapı İmajı	a. Her Zaman	92	3,34	0,85	G. İçi G. Arası Toplam	3 469 472	6,67	.00
	b. Sık Sık	182	3,25	0,75				
	c. Bazen	142	3,01	0,73				
	d. Ara Sıra	57	2,90	0,72				
Görünüm İmajı	a. Her Zaman	92	3,67	1,10	G. İçi G. Arası Toplam	3 469 472	0,75	.52
	b. Sık Sık	182	3,56	0,99				
	c. Bazen	142	3,47	0,96				
	d. Ara Sıra	57	3,54	0,92				
İlişkisel İmaj	a. Her Zaman	92	3,41	0,77	G. İçi G. Arası Toplam	3 469 472	3,58	.01
	b. Sık Sık	182	3,46	0,65				
	c. Bazen	142	3,28	0,67				
	d. Ara Sıra	57	3,17	0,74				

Tablo 9'daki verilere göre öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA Testi sonucunda, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ($F=4,91$, $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için güçlü bir test olduğu ve karşılaştırmalarda Tip I hatanın kontrolüne olanak sağladığı için (Sheskin, 2011) Tukey Testi kullanılmıştır. Öncesinde Levene Testi yapılarak homojenlik kontrol edilmiştir. Tukey Testi sonucunda bilimsel yayınları her zaman takip eden öğretmenlerin okul imajı puan ortalaması ($\bar{X}=3,49$) ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3,23$); sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin okul imajı puan ortalaması ($\bar{X}=3,50$), bazen ($\bar{X}=3,33$) ve ara sıra ($\bar{X}=3,23$) takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Kalite imajı alt boyutunda, bilimsel yayınları sık sık takip edenlerin puan ortalamasının ($\bar{X}=3,87$) ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,56$) anlamlı olarak yüksek olduğu; alt yapı imajı boyutunda her zaman ($\bar{X}=3,34$) bilimsel yayınları takip edenlerin puan ortalamasının bazen ($\bar{X}=3,01$) ve ara sıra ($\bar{X}=2,90$) takip edenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu; ilişkisel imaj alt boyutunda, sık sık ($\bar{X}=3,46$) bilimsel yayınları takip edenlerin puan ortalaması ara sıra ($\bar{X}=3,17$) takip edenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Program imajı ve görünüm imajı alt boyutlarında anlamlı fark bir bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyi mesleki eğitimlere katılma sıklığı ve bilimsel yayınları takip etme değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve aynı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tablo 10'da öğretmen liderliğinin öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre farklılaşma durumu verilmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Liderliği ile Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığı Arasındaki ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark
Öğretmen Liderliği	a. 0-1 Kez	16	3,90	0,37	G. İçi 2	6,71	0,00	c>a c>b
	b. 2-4 Kez	263	3,94	0,40	G. Arası 470			
	c. 5 veya Üzeri	74	4,10	0,40	Toplam 472			
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	a. 0-1 Kez	136	4,13	0,44	G. İçi 2	8,19	0,00	c>a c>b
	b. 2-4 Kez	263	4,18	0,45	G. Arası 470			
	c. 5 veya Üzeri	74	4,39	0,44	Toplam 472			
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	a. 0-1 Kez	136	3,92	0,59	G. İçi 2	0,58	0,55	
	b. 2-4 Kez	263	3,93	0,66	G. Arası 470			
	c. 5 veya Üzeri	74	4,02	0,75	Toplam 472			
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	a. 0-1 Kez	136	3,37	0,75	G. İçi 2	2,66	0,07	
	b. 2-4 Kez	263	3,46	0,72	G. Arası 470			
	c. 5 veya Üzeri	74	3,61	0,64	Toplam 472			
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	a. 0-1 Kez	136	3,97	0,53	G. İçi 2	2,14	0,11	
	b. 2-4 Kez	263	3,95	0,61	G. Arası 470			
	c. 5 veya Üzeri	74	4,11	0,60	Toplam 472			

Tablo 10'daki verilere göre öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ($F=6,71$, $p<.001$). Öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı ($F=8,19$, $p<.001$); liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için güçlü bir test olduğu ve karşılaştırmalarda Tip I hatanın kontrolüne olanak sağladığı için (Sheskin, 2011) Tukey Testi kullanılmıştır. Öncesinde Levene Testi yapılarak homojenlik kontrol edilmiştir. Tukey Testi sonucunda; 5 ve daha fazla sayıda mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği puan ortalamasının ($\bar{X}=4,10$) 0-1 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,90$) ve 2-4 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,94$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. 5 ve daha fazla sayıda mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek puan ortalamasının ($\bar{X}=4,39$) 0-1 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=4,13$) ve 2-4 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=4,18$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 11'de öğretmen liderliğinin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre farklılaşma durumu verilmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Liderliği ile Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	X	SS	KT	F	p	Fark
Öğretmen Liderliği	a. Her Zaman	92	4,11	0,43	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	11,87	0,00	a>c
	b. Sık Sık	182	4,00	0,36				a>d
	c. Bazen	142	3,85	0,37				b>c
	d. Ara Sıra	57	3,83	0,38				b>d
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	a. Her Zaman	92	4,45	0,48	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	20,51	0,00	a>b
	b. Sık Sık	182	4,25	0,42				a>c
	c. Bazen	142	4,03	0,40				a>d
	d. Ara Sıra	57	4,06	0,43				b>c-d
Öğretmen Liderlerinin Özellikleri	a. Her Zaman	92	4,04	0,75	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	1,70	0,16	
	b. Sık Sık	182	3,98	0,61				
	c. Bazen	142	3,86	0,66				
	d. Ara Sıra	57	3,91	0,65				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	a. Her Zaman	92	3,55	0,78	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	2,60	0,05	
	b. Sık Sık	182	3,51	0,74				
	c. Bazen	142	3,43	0,68				
	d. Ara Sıra	57	3,25	0,60				
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	a. Her Zaman	92	4,03	0,62	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	2,27	0,080	
	b. Sık Sık	182	4,04	0,56				
	c. Bazen	142	3,91	0,60				
	d. Ara Sıra	57	3,88	0,57				

Tablo 11'deki verilere göre öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ($F=11,87$, $p<.001$). Öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu puan ortalamasının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre farklılaştığı ($F=20,51$, $p<.001$); liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için güçlü bir test olduğu ve karşılaştırmalarda Tip I hatanın kontrolüne olanak sağladığı için (Sheskin, 2011) Tukey Testi kullanılmıştır. Öncesinde Levene Testi yapılarak homojenlik kontrol edilmiştir. Tukey Testi sonucunda; öğretmen liderliği ile her zaman bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının ($X=4,11$) ve sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının ($X=4,00$) bazen bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=3,85$) ve ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=3,83$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Her zaman bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etme puan ortalamasının ($X=4,45$) sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=4,25$); bazen bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=4,03$) ve ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ($X=4,06$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği ve alt boyutlar üzerindeki etkisini tespit etmek için Regresyon Testi'nin öncesinde yapılan Pearson Korelasyon Testi sonuçları Tablo 12 'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

1.Okul İmajı Toplam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2.Kalite İmajı	.87***	-									
3.Program İmajı	.74***	.53***	-								
4.Altyapı İmajı	.85***	.61***	.52***	-							
5.Görünüm İmajı	.70***	.52***	.42***	.62***	-						
6.İlişkisel İmaj	.84***	.65***	.58***	.64***	.47***	-					
7.Öğretmen Liderliği Toplam	.46***	.47***	.31***	.36***	.22***	.40***	-				
8.Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	.35***	.37***	.22***	.28***	.10***	.33***	.76***	-			
9.Öğretmen Liderin Özellikleri	.28***	.31***	.18***	.22***	.18***	.19***	.68***	.33***	-		
10.Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	.34***	.30***	.26***	.26***	.24***	.29***	.62***	.19***	.20***	-	
11.Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	.25***	.26***	.17***	.18***	.07	.23***	.65***	.34***	.38***	.31***	-

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 12'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur ($r=.46$, $p<.001$). Alt boyutlar arasında, alt yapı imajı ile öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=.28$), ilişkisel imaj ile öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=.33$), kalite imajı ile çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r=.26$) ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 13'te algılanan okul imajının öğretmen liderliği toplam puanı üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi bulguları verilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliğine Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	2,87	.10		29,37	.00
	Öğretmen Liderliği	0,32	.03	.46	11,21	.00
		R=.46, R ² =.21	F=125,70	p=.00		

Tablo 13'teki verilere göre öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta=.32$, $t=11,21$, $p<.001$) ve %21 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 14'te algılanan okul imajının öğretmen liderliği öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi bulguları verilmektedir.

Tablo 14. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek Alt Boyutuna Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	3,24	.12		27,21	.00
	Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etme	0,28	.03	.35	8,12	.00
	R=.35, R ² =.12	F=65,95	p=.00			

Tablo 14'deki verilere göre öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.28, t =8,12, p <.001) ve %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 15'te algılanan okul imajının öğretmen liderliği öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi bulguları verilmektedir.

Tablo 15. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Öğretmen Liderlerin Özellikleri Alt Boyutuna Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	2,83	.18		16,03	.00
	Öğretmen Liderlerin Özellikleri	0,33	.05	.28	6,41	.00
	R=.28, R ² =.08	F=41,08	p=.00			

Tablo 15'teki verilere göre öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.28, t =6,41, p <.001) ve %8 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 16'de algılanan okul imajının öğretmen liderliği okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi bulguları verilmektedir.

Tablo 16. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım Alt Boyutuna Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	1,99	.19		10,55	.00
	Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	0,43	.05	.34	7,86	.00
	R=.28, R ² =.12	F=61,83	p=.00			

Tablo 16'daki verilere göre öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği (β =.34, t =7,86, p <.001) ve %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 17'de algılanan okul imajının öğretmen liderliği çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi bulguları verilmektedir.

Tablo 17. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim Alt Boyutuna Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	3,12	.16		19,54	.00
	Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	0,25	.05	.25	5,49	.00
	R=.25, R ² =.06	F=30,16	p=.00			

Tablo 17'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta=.25$, $t=5,49$, $p<.001$) ve %6 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bunlara ilişkin tartışmalar ve öneriler yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul imajı algılarının genel olarak olumlu ve yüksek olduğu görülmüştür (Akman, 2019; Cerit, 2006; Demiröz, 2014; Demiröz ve Kavak, 2019; Köybaşı vd., 2017; Polat, 2011; Şahin, 2014; Şimşek, 2018; Uygur, 2020). Bu çalışmada da öğretmenlerin algısına göre okul imajı yüksek düzeydedir. Kalite imajı boyutu düzeyi ve görünüm imajı düzeyi yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının yüksek olduğu görülmüştür (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Gürler, 2019; Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Köllükçü, 2011; Savaş, 2016; Tekeş, 2018; Yılmaz, 2018). İnanır'ın (2020) çalışmasında öğretmen liderliği algısı kurumsal gelişme, meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim alt boyutlarında yüksektir. Aslan'ın (2011) çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerinde, öğretim becerileri boyutu en çok gösterilen davranışlardır. Sonrasında empati, iş birliği, iletişim ve etkileşim boyutları gelmektedir. Bu çalışmada da öğretmen liderliği düzeyi yüksek olduğu, öğretmen liderliği alt boyutları; öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu yüksek, öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutu yüksek, okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutu yüksek, çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bölgedeki okullarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerinin yüksekliği, Türkiye'nin sayılı başarılı, kaliteli, proje ve Anadolu liselerini bulundurmasından bu okullardaki öğretmenlerin çeşitli sınavlardan başarı ile geçmiş, uzman, özverili, seçilmiş öğretmenler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında en çok meslektaş iş birliği yüksek; en az kurumsal gelişme boyutu sergilenmektedir (İnanır, 2020; Taşpınar, 2019). Öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentileri öğretmen liderliği algılarından daha yüksektir (Arslan ve Özdemir, 2015; Kaya, 2016). Öğretmenler, öğretmen liderliğine ilgi göstermekte ancak öğretmen liderliğini geliştirme çalışmalarını yetersiz görmektedirler (Arslan ve Özdemir, 2015). Zülfizade (2020) çalışmasında öğretmenlerin kişisel sebepler, ücret azlığı, zamanın olmayışı, sorumluluk almak istememeleri, motivasyon eksikliği gibi sebeplerden öğretmen liderliği rolünü üstlenmek istemediğini belirtir. Boles ve Troen (1994) çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliğinde isteksiz olabildiklerini, liderliğe olan ilgilerinin artırılması gerektiğini ifade eder. Kurt (2016), çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim ve diğer meslektaşları ile iş birliğine yönlendirmenin öğretmen liderliği becerilerini güçlendireceği, liderliğe motive edeceği sonucuna ulaşır. Balyer (2016) öğretmenler üzerinde öğretmen liderliği ile ilgili

çalışmada öğretmenler öğretmen liderliğini okulda aktif liderlik, genç öğretmenlere yol gösterme, öğrenci ve velileri yönlendirme, tecrübelerini paylaşma olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen liderliği ve okul imajı ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmasına karşın iki kavram arasındaki ilişkin incelendiği çalışmalara rastlanamamıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığına ve karşılaştırmanın güçlüğüne sebep olmaktadır. Öğretmenler okul imajını önemli görmektedir. Çünkü okul, imajı ile toplumda farklı, saygın, çekici bir konumdadır ve kurumun çalışanları üzerinde pozitif etki bırakır ve kendilerini özgün bir şekilde konumlandırırlar. Negatif okul imajı algısı, stres gibi olumsuz algıya sebep olmaktadır (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994). Araştırmada öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini, öğretmen liderliği öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım, çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği sonucu bulunmuştur. Araştırmada okul imajının okulun birçok değişkenini etkilediği görülmektedir. Okulların yeniliklere ve dönüşüme uyumu fiziksel, teknolojik donanım kadar öğretmen liderlerin eseridir. Okulların kamuoyunda olumlu ve güçlü bir imaja sahip olması ve bu iyi imajın sürdürülebilmesinde; okuldaki değişim sürecini başlatacak, iletişim ve iş birliği ile dış çevreye yol gösterecek öğretmenlerin liderlik rolünün ön planda olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen liderlerle olumlu ve güçlü okul imajı sağlanarak eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede, geleceğin okullarını oluşturmada önemli adımlar atılacağı, olumlu ve güçlü bir okul imajı oluşacağı düşünülmektedir. Çalışmada bilimsel yayınları sık takip eden ve mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi puan ortalaması yüksektir. Öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılımı ve bilimsel yayınları takibi teşvik edilmeli, kolaylaştırılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul imajı algıları arttıkça öğretmen liderliği algılarının da arttığı belirlenmiştir. İmajın bilgi ve beklentilerde eğitimsel konularla bileşiminde öğretmen liderlerin öncülüğünde medya ilişkileri, araştırma@geliştirme çalışmaları, tanıtım-enformasyon, PR çalışmaları yapılabilir. Okul imajı ve öğretmen liderliği kavramları ile ilgili ölçekler, yabancı alanyazından alınan ve Türkçeye uyarlanan ölçeklerdir. Öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği algılarını anlamak ve analiz etmek için uygun ölçekler geliştirilip uygulanabilir. Okulların iç ve dış paydaşları tarafından algılanan okul imaj ve öğretmen liderliğine yönelik ilişkisel ve nedensel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akyürek, M. & Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.840624>
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, E. (2019). *Örgütsel imajın örgütsel bağlılık ve performansa etkisi: Üniversite çalışanları üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Angelle, P. S. & Dehart, C. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: examining differences by experience, degree and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Arslan, M. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207. <https://doi.org/10.17539/aej.95187>
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal imaj*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Boles, K. & Troen, V. (1994). *Teacher leadership in a professional development school*. New Orleans: Harvard University.
- Burke, K. (2009). *The principal's role in supporting teacher leadership and building capacity: Teacher and administrator perspectives*. San Diego: University of California.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.

- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal Sciences*, 8(2), 385-399.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversitenin imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 343-365.
- Childs-Bowen, D., Moller, G. & Scrivner, J. (2000). Principals: leaders of leaders. *National Association of Secondary School Principals. (NASSP) Bulletin*, 84(616), 27-34. <https://doi.org/10.1177/019263650008461606>
- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demiröz, S. & Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-246. <https://doi.org/10.17556/erziefd.557351>
- Derin, N. & Demirel, E. (2010). Kurum imajının kurum kimliği açısından açıklanabilirliği: İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Merkezi örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 13(2), 155-193.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. & Harquail, C. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263. <https://doi.org/10.2307/2393235>
- Erkmen, T. & Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Öneri Dergisi*, 7(28), 107-119. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684330>
- Frary, R. B. (2000). Reliability of test scores. <http://www.testscoring.vt.edu/memo08.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gemlik, N. & Sığırı, Ü. (2007). Kurum imajı analizi ve bir belediye üzerindeki uygulamanın değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Uygulamanın Dergisi*, 11(2), 267-282.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gioia, D., Schultz, M. & Corley, K. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25(1), 63-81. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791603>
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. & Somaroo, S. (2010). Teacher leadership a survey analysis of Kwazulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30(3), 401-419. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n3a362>

- Gray, E. R. & Balmer, J. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(98\)00074-0](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)00074-0)
- Gümüş, N. (2015). *Kamu ve özel okul öğretmenlerinin okullarına yönelik kurumsal imaj algılarının ve iş doyumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility. *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. New York, USA: Open University Press.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2011). *Marka girişimi: kurumsal markalaşma ile şirket stratejisini, kültürünü ve kimliğini uyumlu hale getirme yöntemleri*. İstanbul: Brandage Yayınları.
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kazoleas, D., Kim, Y. & Anne-Moffitt, M. (2001). Institutional image: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(4), 205-216.
- Karapınar, E. & Akgül, H. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında algılanan hizmet kalitesi ve kurumsal imajın birbirine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 225-250.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç, A. & Receoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.28>
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. & Ceylan, N. (2017). Okullarda örgütsel bağlılık yaratan bir öncül olarak imaj. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), 155-172.

- Kurşun, A. T. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajının okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 1-28. <https://doi.org/10.15390/eb.2016.5081>
- Nartgün, Ş. S. & Demirer, S. (2017). Okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel imaj algıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies International*, 57, 39-65. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6938>
- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-165.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemirci, A. (2012). *Popüler kültür, tüketim psikolojisi ve imaj yönetimi-Türkiye (1950-1980)*. İstanbul: Beta Basım.
- Özözü, S. (2016). Kurumsal imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 581-596.
- Öztürk, N. & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>
- Peltekoğlu, F. B. (1997). Kurumsal iletişim sürecinde imajın yeri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4, 125-145.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli üniversitesinin örgütsel İmajı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 105-119.
- Polat, S., Abat, E. & Tezyürek, S. (2010). The perceived corporate image of private secondary schools by student's and parent's views. *European Journal of Educational Studies*, 2(2), 65-76.
- Saraçaydın, M. (2020). Kişisel imaj yönetimi bağlamında sosyal medyanın kullanımı. *Anasay*, 4(11), 149-170. <https://doi.org/10.33404/anasay.661012>
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sheskin, D. J. (2011). *Handbook of parametric and non parametric statistical procedure* (3. b.). New York: A CRC Press Company.

- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet: Bursa örneği*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tran, M. A., Nguyen, B., Melewar, T. C. & Bodoh, J. (2015). Exploring the corporate image formation process. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 18(1), 86-114. <https://doi.org/10.1108/QMR-05-2014-0046>
- Uygur, M. (2020). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.683343>
- Wang, M. & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23.
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kurum imajı ve halkla ilişkiler çalışmaları: Malatya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Teachers' attitudes and behaviors are decisive in ensuring that schools, which are educational institutions that produce services and knowledge, have a strong and positive image in the eyes of the public, are introduced to the environment, and increase service quality (Demiröz, 2014). The

leadership role of the teachers who will start a new process in the school with a completely different energy, who will be pioneers in communication and transfer with internal and external stakeholders in cooperation, and who will give the school a good, positive image comes to the fore. Teacher leaders focus on student learning, are themselves, lifelong learners, have presentation skills, and facilitate and involve others. School image, the fundamental element of school awareness, will create awareness, recognition, preferability, proximity, trust, and reputation through time and experiences (Tran et al., 2015). School image is related to school culture, environment, climate, administrators, teachers, students, and parents (Akman, 2019). At the center of the image, there are human and human perceptions and visual presentation of reality (Karapınar and Akgül, 2015). Teacher leaders, who are the main actors in schools, will improve the school by creating the school's development plan, initiating the change process in the school by participating in the decisions taken, and achieving high standards in practice. It is thought that teacher leaders are an essential factor in creating the image, which is a set of values that give meaning to the school, and they will be more willing to create a new image for the school or share the existing image. This study examines the relationship between teacher leadership and teachers' perceptions of school image. In line with the aim of the study, the following sub-problems were sought to be answered:

1. At what level are teachers' perceptions of school image and teacher leadership?
2. Do teachers' perceptions of school image differ in terms of gender, type of school, frequency of following scientific publications, marital status, age, educational status, professional seniority, tenure at the same school, and frequency of attending professional training?
3. Do teacher leadership characteristics differ in terms of the frequency of attending professional training and following scientific publications, gender, marital status, educational status, age, school type, professional seniority, and tenure in the same school?
4. Does school image significantly affect teacher leadership?

The research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The research study group comprises 473 teachers working in the Kartal district of Istanbul province in the 2021-2022 academic year, affiliated with the Ministry of National Education, selected using the convenience sampling method. The School Image and Teacher Leadership Scales were used to collect the data. The teacher leadership scale was initially developed by Wang and Xia (2020) and adapted into Turkish by Akyürek and Özdemir (2021). Kazoleas, Kim, and Moffitt (2001) developed the organizational Image Scale and adapted it to Turkish by Polat, Abat, and Tezyürek (2010).

The social sciences statistics program was used in the analysis of the data. The skewness and kurtosis values given were determined, and the data analysis showing normal distribution was made using parametric tests.

As a result of the study, it was found that teachers' perceptions of school image and teacher leadership were at a high level. It was found that teachers' perception of school image differed significantly in terms of gender, the type of school where teachers worked, and the frequency of following scientific publications but did not differ significantly in terms of marital status, age, educational status, seniority, tenure at the same school and frequency of attending professional training. Male teachers perceived school image ($\bar{X}=3.50$) higher than female teachers ($\bar{X}=3.36$). It was found that the mean school image score of teachers who always followed scientific publications ($\bar{X}=3.81$) was significantly higher than the mean score of teachers who occasionally followed scientific publications while the mean school image score of teachers who frequently followed scientific publications ($\bar{X}=3.50$) was significantly higher than the mean score of teachers who sometimes ($\bar{X}=3.33$) and occasionally ($\bar{X}=2.98$) followed scientific publications.

While teachers' level of teacher leadership differed significantly in terms of the frequency of attending professional training and following scientific publications, it did not differ significantly in terms of gender, marital status, educational status, age, school type, professional seniority, and tenure at the same school. Teachers who attended five or more professional training programs had a significantly higher mean teacher leadership score ($\bar{X}=4.10$) than teachers who attended 0-1 professional training programs ($\bar{X}=3.90$) and teachers who attended 2-4 professional training programs ($\bar{X}=3.94$). It was found that the mean scores of teachers who always followed scientific publications ($\bar{X}=4.11$) and the mean scores of teachers who often followed scientific publications ($\bar{X}=4.00$) were significantly higher than the mean scores of teachers who sometimes followed scientific publications ($\bar{X}=3.85$) and the mean scores of teachers who occasionally followed scientific publications ($\bar{X}=3.83$).

There was a positive and moderately significant relationship between school image perceived by teachers and teacher leadership ($r=.46$, $p<.001$). Among the sub-dimensions, it was found that there was a low-level relationship between the infrastructure image and guiding teaching and professional development sub-dimension ($r=.28$), a low-level relationship between relational image and guiding teaching and professional development sub-dimension ($r=.33$), and a low-level relationship between quality image and diversity and continuous development sub-dimension ($r=.26$). School image as perceived by teachers has a significant positive effect on teacher leadership ($\beta=.32$, $t=11,21$, $p<.001$) and explains 21% of it, and teacher leadership has a significant positive effect on guiding teaching and professional development sub-dimension ($\beta=.28$, $t=8,12$, $p<.001$) and explains it by 12%. School image has a significant positive effect on the characteristics of teacher leaders sub-dimension of teacher

leadership ($\beta=.28$, $t=6,41$, $p<.001$) and explains it by 8%, it has a significant positive effect on the participation in school-wide decision-making process sub-dimension ($\beta=.34$, $t=7,86$, $p<.001$) and it is explained by 12%, and teacher leadership positively affects diversity and continuous development sub-dimension significantly ($\beta=.25$, $t=5,49$, $p<.001$) and it is explained by 6%. Based on the research results, it was determined that as teachers' perceptions of school image increased, their perceptions of teacher leadership also increased. Based on the study's findings, it is recommended that teachers be encouraged to participate in professional training and follow scientific publications and that media relations, research and development, publicity information, and PR activities be carried out under the leadership of teacher leaders.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Etik Kurulundan 24.02.2022 tarih ve E-20292139-050.01.04-24399 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Kimya Sorularının Cevaplanmasında Yapay Zekâ Tabanlı Sohbet Robotlarının Performansının İncelenmesi*

Investigating the Performance of AI-Based Chatbots in Answering Chemistry Questions

Ayşe Yalçın-Çelik, Özgür K.Çoban

Yazar Bilgileri

Ayşe Yalçın-Çelik 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi,
ayseyalcin@gazi.edu.tr

Özgür K.Çoban 
Doktora Öğrencisi, Milli
Savunma Üniversitesi, Kara
Harp Okulu,
okcoban@msu.kho.edu.tr

ÖZ

Yapay zekâ son yıllarda sağlık, bankacılık ve finans, teknoloji, endüstri, psikoloji ve eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Özellikle doğal dili anlayan ve dil modellerini etkili bir şekilde kullanarak cevaplar verebilen yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının (chatbot) ortaya çıkmasıyla beraber sohbet robotlarının sorulara verdikleri cevapların doğruluk düzeyi tartışma konusu olmuştur. Bu araştırmanın amacı, iki sohbet robotunun üniversite seviyesinde, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak, yüzey gerilimi konusu ile ilgili hazırlanmış sorulara verdikleri cevapların doğruluk düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yüzey gerilimi ile ilgili Bloom'un bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmış altı adet açık uçlu sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. Sohbet robotlarının yüzey gerilimi ile ilgili sorulara verdiği cevaplar üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sohbet robotlarının 60 puan üzerinden 35 ve 38 puan aldıkları, aynı sorularda aynı puan ortalamalarına sahip oldukları, çözümleme düzeyindeki soruyu yanlış cevapladıkları, yaratma düzeyindeki sorudan en yüksek puanı aldıkları ve cevaplarında yanlışlıklar/eksiklikler olduğu ancak açıklamalarının %66,7 oranında net olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak; sohbet robotlarının performansının zorluk seviyesi kolaydan zora doğru olan farklı konularda belirlendiği, istem (prompt) girişinin birden fazla yapılarak bu uygulamanın daha doğru cevapların üretilmesine etki edip etmediği ve sohbet robotların cevaplarında yanlış kavramaların olup olmadığının belirlendiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yapay zekâ
Sohbet robotu
Kimya eğitimi
Bloom'un bilişsel alan
taksonomisi

Keywords
Artificial intelligence
Chatbot
Chemistry education
Bloom's cognitive domain
taxonomy

Makale Geçmişi
Geliş: 16.09.2023
Düzeltilme: 20.10.23
Kabul: 05.11.2023

ABSTRACT

Artificial intelligence has developed rapidly in recent years and is used in many fields, such as health, banking and finance, technology, industry, psychology and education. Especially with the emergence of artificial intelligence-based chatbots that understand natural language and can answer using language models effectively, the accuracy level of the answers given by chatbots to questions has been a subject of discussion. This study aims to determine the accuracy levels of the answers provided by two chatbots to the questions prepared about surface tension at university level, taking into account Bloom's cognitive domain taxonomy. The research design was determined as a case study. A scale of six open-ended questions about surface tension prepared using Bloom's cognitive domain taxonomy was used as a data collection tool. Three experts evaluated the answers of chatbots to the questions about surface tension. According to the results of the study, the chatbots scored 35 and 38 out of 60 points, they had the same average scores on the same questions, they answered the question at the analysis level incorrectly, they got the highest score on the question at the creation level, and there was misinformation/insufficient information in their answers, but 66.7% of their explanations were clear. Based on these results, it is recommended to carry out studies in which the performance of chatbots is determined in different subjects with difficulty levels from easy to difficult, whether this application affects the production of more accurate answers by making more than one prompt input, and whether there are misconceptions in the responses of chatbots.

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın devam etmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yalçın-Çelik, A. & K.Çoban, Ö. (2023). Kimya sorularının cevaplanmasında yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının performansının incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1540-1561. <https://doi.org/10.37217/tebd.1361401>

Giriş

21. yüzyılda gelişen teknoloji ile birlikte yapay zekâ çalışmaları değer kazanmıştır. Yapay zekâ (artificial intelligence - AI), bir bilgisayar veya bilgisayar tarafından kontrol edilen bir robotun, insan zekâsı ve ayırt etme yeteneği gerektirdiği için genellikle insanlar tarafından yapılan görevleri yerine getirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Meço ve Coştu, 2022). Diğer bir ifadeyle “insanı taklit etme yeteneğine sahip, etkileşim, öğrenme, uyum sağlama ve tecrübelerini genişleterek uygulama imkânı olan dijital teknoloji ve/veya uygulamalar” olarak tanımlanmaktadır (Tamer ve Övgün, 2020).

Yapay zekâ; günümüzde sağlık, bankacılık ve finans, teknoloji, endüstri, psikoloji, güvenlik, eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Alafnan, Dishari, Jovic ve Lomidze, 2023; Das vd., 2023; Fergus, Botha ve Ostovar, 2023; Geerling, Mateer, Wooten ve Damodaran, 2023; Kung vd., 2023; Zhu, Jiang, Yang ve Ren, 2023). Kullanımı sıklıkla artan ve her geçen gün yeni uygulamaları çıkan yapay zekâ terimi tarihte ilk kez 1956’da Hannover’da yapılan bir konferansta ortaya atılmıştır (Haenlein ve Kaplan, 2019). Alanyazındaki birçok çalışma, yapay zekânın birçok farklı kullanım alanlarını örneklendirmekte ve AI kullanımının avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymaktadır (Alafnan vd., 2023; Das vd., 2023; Lo, 2023; Motlagh, Khajavi, Sharifi ve Ahmadi, 2023; Shawar ve Atwell, 2007). Özellikle eğitim alanında, yapay zekânın kullanım amaçlarının çeşitlilik gösterdiği ve bu kullanımın eğitimciler için yararlı olabildiği gibi yeni sorunlar yarattığı da belirlenmiştir (Gregorcic ve Pendrill, 2023). Yapay zekânın eğitimdeki etkili uygulama alanlarından birisi de öğrencilerin bireysel takibini yapabilen ve "Intelligent Tutoring Systems (ITS)" olarak adlandırılan sistemlerin kullanımınıdır (Steenbergen-Hu ve Cooper, 2014).

Lo’ya (2023) göre yapay zekâ, öğretmenler tarafından öğretim faaliyetlerinde ders materyalleri oluşturmak, dil çevirisi yapmak, öğretmenlere önerilerde bulunmak, değerlendirme görevi oluşturmak ve öğrencilerin performansını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Benzer şekilde, yapay zekâ uygulamaları öğrencilerin sorularını yanıtlayarak, metinleri özetleyerek veya ödevlerini hazırlayarak öğrenmelerini desteklemektedir. Ancak yapay zekânın hazırladığı cevapların her zaman doğru olmadığı, yanlış ve/veya eksik verilere dayanarak yorum yaptığı veya yanlış ve/veya gerçek olmayan bilgileri üretmesi gibi eleştirilerde mevcuttur (Han, Battaglia, Udaiyar, Fooks ve Terlecky, 2023, s. 32). Yapay zekâ araçlarının verdiği yanlış veya eksik cevaplar, öğrenciler için anlamlı öğrenmeyi engelleyen önemli bir zorluk olarak karşımıza çıkabilir (Clark, 2023). Ayrıca yapay zekâ araçlarının öğrenci yerine ödevleri yapması veya sınavları cevaplama etik açıdan da uygun değildir (Mhlanga, 2023; Susnjak, 2022). Bu gibi olumsuzlukları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için önerilen yollardan biri çevrim içi sınavları veya verilen ödevleri çoktan seçmeli veya kısa cevaplı sorular yerine üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular ve ödevler şeklinde verilmesidir (Geerling vd., 2023; Susnjak, 2022). Ancak bu gerçekten işe yarar mı?

2022 yılından itibaren eğitim alanında kullanılan bir yapay zekâ aracı da sohbet robotlarıdır (chatbots). İnsan diyalogunu taklit etmek için doğal dil işleme (NLP) teknolojisini kullanan yapay zekâ tabanlı robotlar, sohbet robotu olarak bilinir. 1966'dan günümüze kadar farklı sürümleri olan sohbet robotları şu an insanlardan komut almakta, komutları yorumlayabilmekte ve hatta sesli cevap bile verebilmektedir (Suta, Lan, Wu, Mongkolman ve Chan, 2020). Sohbet robotları, bir sohbet aracı olarak, kullanıcılar tarafından sorulan soruları yanıtlayabildiği gibi ödevler hazırlayabilmekte veya sınav sorularını yanıtlayabilmektedir (Fergus vd., 2023). Sohbet robotlarının eğitimde kullanımı OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT ile hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Benzer şekilde sıklıkla kullanılan diğer yapay zekâ tabanlı sohbet robotları Chat, Bard, Bing ve Ernie'dir (Rudolph, Tan ve Tan, 2023). Sohbet robotlarının eğitimde kullanılmasıyla öğrencilerin bu araçları farklı amaçlar için kullanmaya başladığı da tespit edilmiştir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde sınavlarda veya ödev hazırlama süreçlerinde sohbet robotu kullanımı artmıştır. Sohbet robotlarının ödev sürecinde ve sınavlarda kullanımları eğitimcileri fazlasıyla tedirgin etmektedir (Motlagh vd., 2023).

Sohbet robotlarının öğrencilerin sorduğu soruları cevapladığı, üst düzey sorulara bile cevap verdiğini belirten çalışmalar mevcuttur. Örneğin Susnjak (2022), bir yapay zekâ tabanlı sohbet robotu olan ChatGPT'den üniversite düzeyinde üst düzey düşünme gerektiren sorular hazırlamasını, bu soruları cevaplamasını ve cevaplarını analiz etmesini istemiştir. ChatGPT'nin verdikleri cevapları analiz ederek yapay zekânın kapasitesi hakkında yorumda bulunmuştur. Araştırma sonucunda sohbet robotu teknolojilerinin olağanüstü seviyelere ulaştığını ve sadece bilgi veren bir araç olmasının yanı sıra eleştirel düşünme yeteneğine sahip olduklarını deneysel olarak ortaya koymuştur.

Sohbet robotu teknolojisinin kapasitesinin araştırıldığı bir diğer çalışma da Jalil, Rafi, LaToza, Moran ve Lam (2023) tarafından yürütülmüştür. Jalil vd. (2023), lisans düzeyinde "software testing" dersi ile ilgili bir kitapta bulunan soruları ChatGPT'ye sormuş ve soruları cevaplama kapasitesini belirlemeye çalışmıştır. ChatGPT'nin soruların %77,5'ini cevapladığını, cevapların %55,6'sının ise doğru olduğunu belirlemiştir. Das vd. (2023) de ChatGPT'ye mikrobiyoloji konusu ile üst düzey düşünme ve yorumlama becerisi gerektiren sorular sormuş ve %80 doğruluk oranında cevaplar elde etmiştir.

Korsakova vd. (2022) öğrencileri sınava hazırlayan bir yapay zekâ robotu kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada kimya öğrencilerine konu anlatan, sınav ödevleri veren veya eğitsel oyunlar oynatabilen bir sohbet robotu tanıtılmıştır. 465 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenciler 3 ay sohbet robotu ile etkileşime geçmiştir. Araştırma sonucunda ülke genelinde uygulanan bir sınava katılan öğrencilerin çok yüksek başarılar elde ettikleri belirlenmiştir. İlgili araştırmacılar bu başarıya yol açan etmenlerden birisinin sohbet robotu olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Clark (2023), kimya biliminin soyut doğasına vurgu yaparak sohbet robotlarının kimya ile ilgili soru ve problemleri cevaplama, açıklama ve problemleri çözme kapasitelerini araştırmıştır. Bu amaçla sohbet robotuna açık uçlu ve kapalı uçlu sorular sormuş, aldığı cevapları değerlendirmiş ve öğrenci cevapları ile karşılaştırmıştır. Kapalı uçlu sorular, sayısal soru ve sayısal olmayan soru olarak ikiye ayrılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Sayısal sorularda sohbet robotunun ortalaması ile öğrencilerin ortalaması, sırasıyla, %40 ve %41 iken sayısal olmayan sorularda ise sohbet robotunun ortalaması ile öğrencilerin ortalaması, sırasıyla, %47 ve %65'tir. Açık uçlu sorular ise Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Cevaplar, sohbet robotunun verdiği cevapların soru ile ilişkisi, cevabın doğruluğu ve yanlışlığı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırmacı analiz sonucunda sohbet robotunun öğrenciler gibi uzun metinler yazabildiğini ama öğrencilerin sohbet robotundan farklı olarak cevaplarını şekiller ve grafikler ile desteklerini ifade etmiştir. Ayrıca sohbet robotunun, temel kimya düzeyindeki kavramlara cevap içinde başarılı bir şekilde yer verdiğini ancak anlamlarını yanlış yorumladığı veya olguyu yanlış modellediğini bu yüzden bir sınava girecek olsa cevapların puanlanması kısmında ise en düşük öğrenciden bile daha düşük bir not alabileceğini ifade etmiştir. Bunun sebebini de cevapların bir kısmında çok yaygın olan yanlış kavramaların bulunmasıyla ilişkilendirmiştir.

Sohbet robotlarının performansı ile ilgili alan yazın gözden geçirildiğinde, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, performansının düşük veya yüksek olduğu durumların daha fazla araştırılması ve performansını etkileyen durumların konuya/alana bağlı olarak değerlendirilmesi gereklidir. Bu nedenle bu araştırma, yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının kimya alanında performansını belirlemeye odaklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ tabanlı iki farklı sohbet robotunun üniversite seviyesinde Bloom'un bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak yüzey gerilimi konusu ile ilgili hazırlanmış sorulardaki performanslarını belirlemektir. Yüzey gerilimi konusundaki performanslarını belirlemek için sadece iki sohbet robotunun kullanılmasını içeren bu araştırmanın hedefi, sohbet robotlarını birbirleriyle karşılaştırarak hangisinin kimya ile ilgili sorulara doğru yanıt verdiğini tespit etmek değildir. Aksine, bu araştırmanın iki farklı sohbet robotu kullanılarak yapılmasının nedeni, sohbet robotlarının kimya ile ilgili alanlardaki performans düzeyini ortaya koyarak kimyada ne kadar başarılı olabilecekleri hakkında öğretmenlere, öğrencilere ve eğitimcilere bilgi sağlamaktır. Araştırmada, güncel olan, sıklıkla tercih edilen iki adet sohbet robotunun (ChatGPT ve Bard) kimya sorularına verdikleri cevaplar analiz edilerek performansları belirlenmiştir.

Sohbet robotlarının yüzey gerilimi konusundaki performanslarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Sohbet robotları yüzey gerilimi konusu ile ilgili hazırlanmış ölçekten kaç puan almıştır?

2. Sohbet robotlarının Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre hazırlanmış sorulardaki başarı düzeyi nedir?
3. Sohbet robotlarının ilgili sorulara verdikleri cevaplar nasıldır?
4. Sohbet robotlarının yanlış cevaplarının kaynakları neler olabilir?
5. Sohbet robotlarının cevaplarının netliği (anlaşılabilirliği) nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, iki farklı yapay zekâ tabanlı sohbet robotunun performanslarını, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmış yüzey gerilimi konusu ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz ederek belirlemeyi amaçladığı için nitel araştırma yöntemi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, sohbet robotlarının sorulara verdikleri cevapların içerik analizi ile sağlanmıştır. Araştırmada sohbet robotlarının kimya sorularına nasıl cevap verdikleri ayrıntılı olarak ele alınacağı için çalışmanın deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir kişiyi, olayı veya durumu doğal bir ortamda derinlemesine tanımlamak, incelemek ve bütünsel olarak yorumlamak için kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada Kullanılan Sohbet Robotları

Araştırmada iki farklı yapay zekâ tabanlı sohbet robotu kullanılmıştır: OpenAI tarafından piyasaya sunulan ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) ve Google tarafından piyasaya sunulan Bard (<https://bard.google.com/>). Araştırmada bu iki sohbet robotunun tercih edilmesinin nedeni, her iki sohbet robotunun rahatlıkla ulaşılabilir ve Türkçe dil desteğinin olmasıdır. Ayrıca bu modeller, kullanıcı girdisine yanıt olarak insan konuşmasına benzeyen metinler üretmek için doğal dil işleme (Natural Language Processing -NLP) teknolojilerini kullanmaktadır. ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) Kasım 2022'de Open IA tarafından piyasaya sürülmüş hızlı bir şekilde dünya genelinde çok fazla kullanıcıya sahip olmuştur (Lo, 2023; Rahaman, Ahsan, Anjum, Rahman ve Rahman, 2023). ChatGPT'nin bu kadar hızlı yaygınlaşmasında kullanımının kolay olması ve ücretsiz sürümlerinin olması önemli bir faktör olmuştur. ChatGPT'nin yaygın olarak kullanılan "3,5" sürümü yanında ChatGPT'nin yeni bir sürümü, "ChatGPT 4.0", Mart 2023'te yayınlanmıştır. Ancak bu sürümü ücretsiz değildir. Bu araştırmada herkes tarafından ulaşılabilirliği daha kolay olmasından dolayı ChatGPT 3,5 sürümü tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer yapay zekâ tabanlı sohbet robotu ise Bard'dır. Bu sohbet robotu, Mart 2023'te Google firması tarafından kullanıma sunulmuştur. İlk kullanımında Türkçe desteği bulunmamasıyla birlikte Temmuz 2023'te Türkçe dil desteği de vermeye başlamıştır. Bu araştırmada

Bard'ın tercih edilmesindeki en önemli neden Türkçe dil desteğine yeni başlaması ve uygulamaya ücretsiz olarak herkesin erişebilmesidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, yüzey gerilimi ile ilgili altı adet açık uçlu soru içeren bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki her bir soru Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçekte her bir düzey için birer adet soru bulunmaktadır. Bahsi geçen ölçek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanma aşamasında ilk önce Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki her bir düzey için iki adet soru olacak şekilde on iki adet sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular, Bloom'un güncellenmiş bilişsel alan taksonomisindeki ana ve alt grupların açıklamaları ile bilişsel süreç gruplarındaki fiiller dikkate alınarak oluşturulmuştur (Anderson vd., 2001, s. 28-30).

Ayrıca hazırlanan sorularda, sohbet robotlarının okuyamamasından kaynaklı şekillerin, görsellerin ve bilimsel sembollerin olmamasına dikkat edilmiştir. Sadece bir tane soruda bilimsel bir gösterim olarak "°C" kullanılmıştır. Sohbet robotlarının verdikleri cevaplardan okunduğu anlaşılan "°C" sembolik gösterimini içeren soru havuzda tutulmuştur. Soruların, Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılmasının uygunluğu için fen alanında uzman iki kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlara, araştırmacılar tarafından hazırlanmış belirtke tablosu verilmiş ve soruların Bloom'un taksonomisine göre dağılımının uygun olma durumunu belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar arasındaki tutarlığı belirlemek için Miles ve Huberman (1994) uyum katsayısı kullanılmış ve uyum %91,6 olarak hesaplanmıştır.

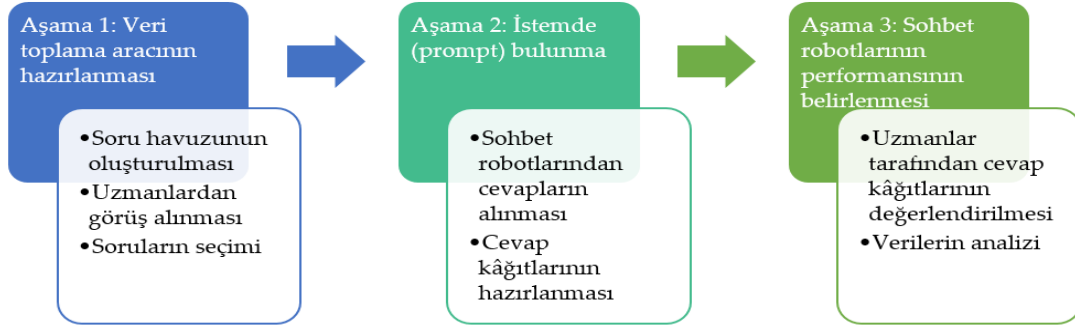
Soru havuzundan aynı düzeyden birer tane olacak şekilde altı adet soru seçilmiştir (Ek 1). Soruların Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması Tablo 1'de verilmiştir. Bu sorular sohbet robotlarının performansını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 1. Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Soruların Dağılımı

<i>Bilgi Birikimi</i>		<i>Bilişsel Alan</i>				
<i>Boyutu</i>	<i>Hatırlama</i>	<i>Anlama</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Çözümleme</i>	<i>Değerlendirme</i>	<i>Yaratma</i>
Olgusal	S1					
Kavramsal		S2		S4	S5	
İşlemsel			S3			S6
Üstbilişsel						

Araştırma Süreci

Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Şekil 1). İlk aşama, sohbet robotlarına sorulacak olan soruların hazırlanmasıdır. Bu aşama veri toplama aracının tanıtıldığı alt başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 1. Araştırma süreci

İkinci aşama sohbet robotlarından cevapların alınması aşamasıdır. Araştırmacılardan birine her iki sohbet robotundan kullanıcı hesabı açılmıştır. Aynı sohbet (chat) sekmesinde sorulan sorulara verilen cevapların doğruluğu daha yüksek olduğu için (Jalil vd., 2023) açılan hesaptaki sohbet kısmına her bir istem (prompt) teker teker yazılmıştır. Bu araştırmadaki istemler sohbet robotu tarafından cevap oluşturulmasını sağlamak için kullanılan veri toplama aracındaki sorulardır. Her ne kadar yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının İngilizce istemlere daha iyi cevap verdiklerini ifade eden çalışmalar olsa da (Wood vd., 2023), bu araştırmada istemler Türkçe olarak girilmiş ve cevaplar Türkçe olarak alınmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin İngilizceyi yeterince doğru kullanamaması ve sohbet robotlarının Türkçe dil desteğinin olmasıdır. İstemlerin sohbet robotları tarafından anlaşılabilirliğini artırabilmek için “bir kimya öğrencisi gibi düşün” veya “bir laboratuvar deneyi tasarla” gibi sorulara ilave ifadeler kullanılmamıştır. Çünkü sohbet robotları tarafından soruların anlaşılabilirliğini etkileyebilecek ifadeler soru havuzu oluşturulurken önceden düşünülerek sorulara dâhil edilmiştir. Beşinci sorudaki “...insan olsan...” gibi. Bütün ölçek maddeleri sohbet robotlarına aynı soru sorma sırasında, aynı sohbet (chat) bölmesine ve aynı gün sorulmuştur. Sohbet robotlarına sorular sadece bir kez sorulmuş, robotların soruları tekrar cevaplaması veya cevapların farklı taslaklarını üretmesi istenmemiştir. Sorulara verilen cevaplar kopyalanarak her bir sohbet robotu için bir cevap kâğıdı oluşturulmuştur.

Üçüncü aşama, sohbet robotlarının oluşturduğu cevapların uzmanlar tarafından incelenerek sohbet robotlarının performanslarının belirlendiği aşamadır. Bu aşamada fizikokimya ve/veya fizikokimya laboratuvarı dersini yürüten ve bu konuda çalışmaları olan üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlara, sohbet robotları tarafından oluşturulmuş cevap kâğıtları verilmiş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Kâğıtlarda, sohbet robotları hakkında tanılayıcı bir bilgi bulunmamaktadır. Uzmanlardan cevapları ilk sorudan başlayarak ve her iki cevap kâğıdında da aynı soruyu okuyarak 0-10 arasında puan vererek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar arasındaki objektifliği sağlamak amacıyla uzmanların birbirlerinin puanlarından haberdar olmamaları sağlanmıştır. Her bir sohbet robotunun 6 sorudan alabileceği en yüksek puan 60’tır.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla veriler nitel analiz gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Sohbet robotlarının sorulara verdikleri cevaplar üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların cevaplara verdikleri puanlardan her bir sohbet robotunun toplam puanı ve ortalama puanı hesaplanmıştır. Uzmanların verdikleri puanlardan puanlayıcılar arası güvenirligi belirleyebilmek için sınıf içi korelasyon katsayısı sohbet robotları için sırasıyla, 0,67 ve 0,78 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısının 0,5 den küçük değer olması zayıf güvenirligi; 0,5-0,75 arasında değer alması orta güvenirligi ve 0,75-0,9 arasında değer alması büyük güvenirligi ifade etmektedir (Koo ve Li, 2016). Bu sonuçlara göre ilk sohbet robotu için puanlayıcılar arası güvenirlilik orta düzeyde iken ikinci sohbet robotu için puanlayıcılar arası güvenirlilik iyi düzeyi ifade etmektedir.

Araştırmada aynı zamanda, sohbet robotlarının performansını belirlemeyebilmek için, verilen cevaplar “doğru”, “kısmi doğru” ve “yanlış” olarak sınıflandırılmıştır. Bu aşamada Jalil vd.’nin (2023) sınıflandırılması dikkate alınmıştır. Jalil vd. (2023), araştırmalarında sohbet robotlarının cevabını “cevap kısmı” ve “açıklama kısmı” olarak ikiye ayırmış ve her bir kısmı ayrı olarak değerlendirmiştir. Bu araştırmada ise Jalil vd.’nin (2023) çalışmasından farklı olarak verilen cevap bir bütün olarak ele alınmış, uzmanların cevaplara verdikleri puanlar dikkate alınarak, 0-4 puan aralığı “yanlış”, 5-8 puan aralığı “kısmi doğru” ve 9-10 puan aralığı ise “doğru” olarak kategorilendirilmiştir. Araştırmada aynı zamanda cevaplar bilgi eksikliği, yanlış bilgi içermesi ve bilgilerin yanlış yorumlanması açısından da incelenmiştir (Jalil vd., 2023). Böylelikle, yanlış veya kısmi yanlış olan cevapların nedeni belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak cevaplar açıklamaların netliği (anlaşılabilirliği) açısından da analiz edilmiştir. Bu amaçla betimsel analiz ve içerik analizi birlikte yapılmıştır. Analizler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

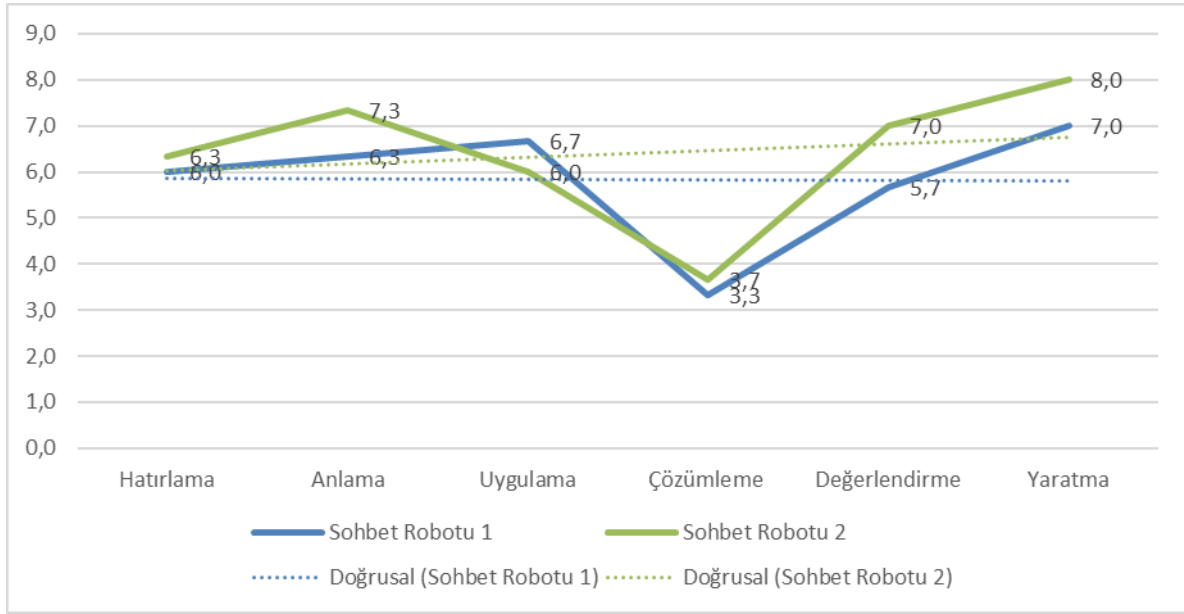
Araştırma bulguları, sohbet robotlarının sorulara verdikleri cevapların uzmanlar tarafından değerlendirilmesi ile hazırlanmıştır. Uzmanların sohbet robotlarının cevaplarına verdikleri puanlara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sohbet Robotlarının Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		<i>Toplam Puan</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>
Uzman 1	Sohbet Robotu 1	36,0	6,0	1,09	6,0	4,0	7,0
	Sohbet Robotu 2	39,0	6,5	1,64	7,0	4,0	8,0
Uzman 2	Sohbet Robotu 1	34,0	5,7	1,51	6,0	4,0	7,0
	Sohbet Robotu 2	37,0	6,2	1,83	7,0	3,0	8,0
Uzman 3	Sohbet Robotu 1	35,0	5,8	2,04	6,0	2,0	8,0
	Sohbet Robotu 2	39,0	6,5	2,42	7,0	2,0	9,0
Sohbet Robotu 1	Toplam	35,0	5,8	1,50	6,0	2,0	8,0
Sohbet Robotu 2	Toplam	38,0	6,4	1,88	7,0	2,0	9,0

Tablo 2'ye göre yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının cevapları en düşük 2; en yüksek 9 puan olarak değerlendirilmiştir. Sohbet robotu 1'in toplam puanlarının ortalaması 5,8 iken, sohbet robotu 2'nin puan ortalaması 6,4'tür. Uzmanların puanlamaları birlikte değerlendirildiğinde sohbet robotu 1, 60 puan üzerinden 35 puan (100 üzerinden 58) ve sohbet robotu 2, 60 puan üzerinden 38 puan (100 üzerinden 64) almıştır.

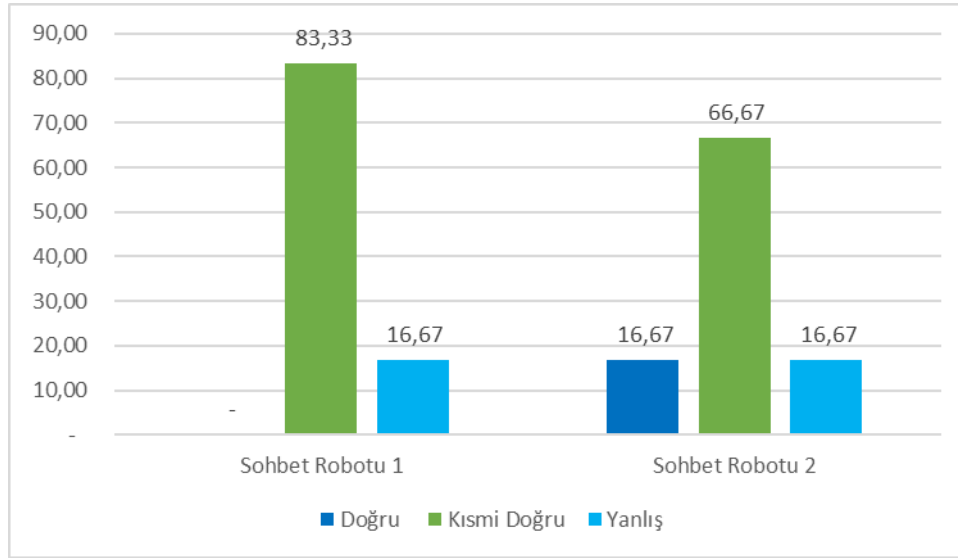
Araştırmanın bir diğer amacı da sohbet robotlarının Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki düzeylerdeki performanslarını belirlemektir. Bu amaçla her düzeydeki soru için uzmanların verdikleri puanların ortalamaları belirlenmiş ve Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre sohbet robotlarının puan ortalamalarının dağılımı

Şekil 2'e göre her iki sohbet robotunun aynı taksonomi düzeyinde benzer ortalamalarda puan aldıkları görülmektedir. Bloom taksonomisinin ilk basamağı olan "hatırlama" düzeyinden "yaratma" düzeyine doğru sohbet robotu 2'nin puan ortalamalarında bir artış mevcuttur. Sohbet robotlarının en yüksek puan aldıkları soru "yaratma" düzeyine ait soru iken en düşük puan aldıkları soru ise "analiz etme" düzeyine ait soru olmuştur. Ayrıca bu düzeydeki soruya her iki sohbet robotu da yanlış cevap vermiştir.

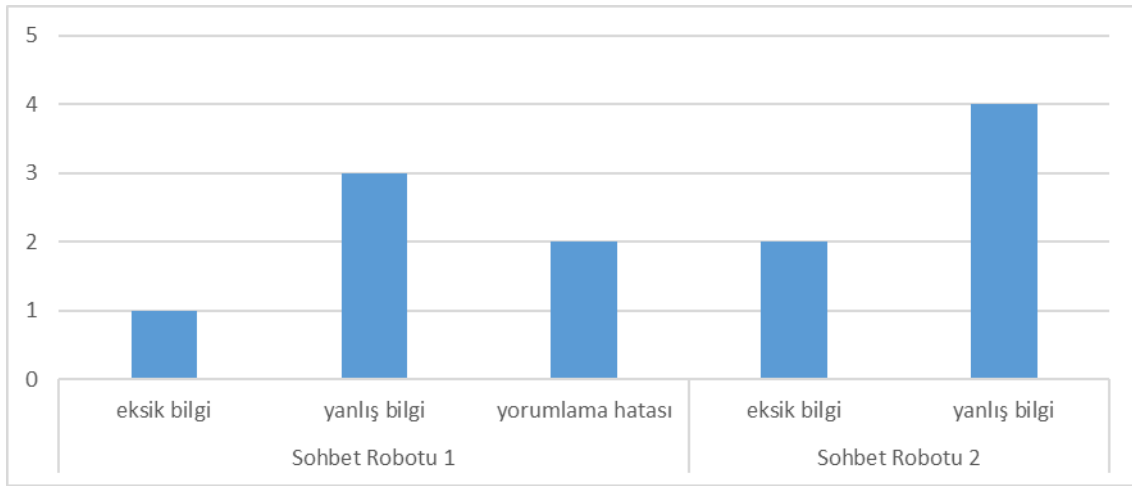
Araştırmanın bir başka amacı sohbet robotlarının performansını cevapların içeriğinin doğruluğu açısından sınıflandırmaktır. Sohbet robotlarının verdikleri cevaplar "doğru", "kısmi doğru" ve "yanlış" olarak değerlendirilmiştir ve Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Sohbet robotlarının cevaplarının doğru/kısmi doğru/yanlış dağılımı

Şekil 3'e göre her iki sohbet robotunun cevapları, çoğunlukla, kısmi olarak (%83,33 ve %66,67, sırasıyla) doğrudur. Ayrıca sohbet robotu 1 hiçbir soruya tam olarak doğru cevap veremezken (9-10 puan aralığında alamamış), sohbet robotu 2 sadece bir soruya (%16,67) doğru cevap verebilmiştir (9-10 puan aralığında almış). Her iki sohbet robotu da birer soruyu yanlış olarak cevaplamıştır (0-4 puan aralığında almış). Her iki sohbet robotunun cevaplarının yanlış olarak sınıflandırıldığı bu soru "çözümleme" düzeyinde bir sorudur (Şekil 2). Çözümleme düzeyindeki soruda sohbet robotlarından aynı derişimdeki 2 farklı alkol çözeltilisinin yüzey geriliminin kıyaslanması istenmektedir. Bu soruda sohbet robotu 1, yüzey gerilimine etki eden faktörleri doğru şekilde sıralayıp "her iki alkolün çözeltileri 0,2 M (mol/litre) konsantrasyonda olduğu için, konsantrasyon etkisi göz ardı edilebilir... (çözelti durumunu dikkate almıyor)... Sonuç olarak 0,2 M izobütil alkol çözeltilisi, 0,2 M amil alkol çözeltilisine göre daha düşük bir yüzey gerilimine sahip olma eğilimindedir" cevabını vererek yanlış kıyaslama yapmıştır. Sohbet robotu 2 ise, yüzey gerilimlerini sadece molekül ağırlığına bağlı olarak kıyaslama yapmıştır. Sohbet robotu 2 "izobütil alkolün moleküler ağırlığı amil alkolden daha düşüktür ... sonuç olarak, aynı ortamda bulunan 0,2 M izobütil alkol çözeltilisinin yüzey gerilimi, 0,2 M amil alkol çözeltilisinin yüzey geriliminden daha düşüktür" cevabını vermiştir. Bu soruda her iki sohbet robotu da karbon sayısı ve moleküler yapıyla ilişkili bir açıklama yapmamıştır. Bu nedenle her iki robotun bu soru için puan ortalamaları 4,0'ten düşük kalarak soruyu yanlış cevaplandırıdıkları kabul edilmiştir.

Araştırmada sohbet robotlarının performansını belirlerken dikkate alınan bir diğer veri, sohbet robotlarının yanlış veya kısmi yanlış cevaplarının nedenleridir. Bu amaçla cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 4'te verilmiştir.



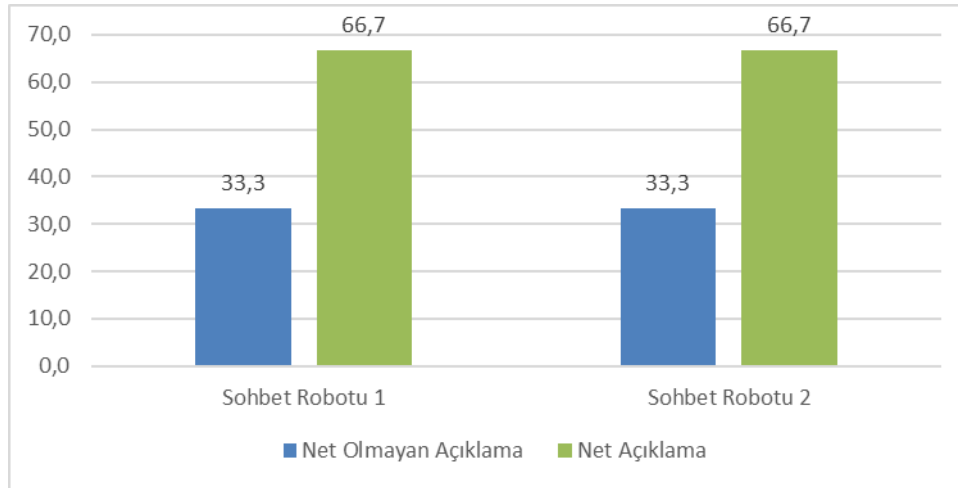
Şekil 4. Sohbet robotların yanlış veya kısmi yanlış cevaplarının nedenlerinin dağılımı

Şekil 4'e göre sohbet robotların yanlış veya kısmi yanlış cevap vermesinde (tam not alamamasında) en etkin olan faktörün yanlış bilgi olduğu görülmektedir. Her iki sohbet robotu da farklı sorularda yanlış bilgi içeren cevaplar vermişlerdir. Örneğin, sohbet robotu 2, benzen maddesinin yüzey geriliminden yararlanarak bilinmeyen bir sıvının yüzey geriliminin hesaplanması işlemi sırasında yüzey gerilimi ile bir damlanın kütlelerini ilişkilendiren matematiksel formülü yanlış yazmış (yanlış bilgi) ve problemi yanlış cevaplamıştır. Bu soruda sohbet robotu 2'nin kullandığı yanlış formül " $Yüzey\ gerilimi\ (bilinmeyen\ sıvı) = Yüzey\ gerilimi\ (benzen) * (Kütle\ (benzen) / Kütle\ (bilinmeyen\ sıvı))$ " şeklindedir. Bu formülde, damlaların kütleleri yanlış pay ve paydada yazılmıştır. Her ne kadar formülün bir kısmı yanlış olsa da cevaplardaki açıklamalardan kaynaklı uzmanlar bu soruya puan vermişlerdir. Bir başka soruda ise sohbet robotu 1, iki farklı çözeltinin yüzey gerilimini kıyaslarken "*daha büyük moleküllerin yüzey gerilimini artırma eğilimi vardır çünkü daha fazla molekül, yüzeyde daha fazla çekim kuvveti yaratma potansiyeline sahiptir*" cevabını vermiştir. Bu cevaba göre büyük moleküllerin yüzey gerilimini artırma eğilimi vardır ve molekül sayısı (daha fazla molekül) ile yüzey gerilimi arasında bir ilişki mevcuttur. Ancak bu iki ifade de bilimsel olarak yanlıştır.

Sohbet robotlarının yanlış ve kısmi yanlış cevap vermesindeki ikinci faktör ise cevaplarda eksik bilgi bulunmasıdır. Örneğin, suyun yüzey geriliminden yararlanarak farklı alkol çözeltilerinin yüzey geriliminin kıyaslanabilmesi için bir deney tasarlamasının istendiği soruda sohbet robotu 1, stalagmometre kullanarak bir deney önermiştir. Önerisinde "*...İlk olarak, stalagmometre ile saf suyu kullanarak yüzey gerilimini ölçün ve kaydedin. Sonra, aynı stalagmometre ile ilgili alkolü kullanarak yüzey gerilimini ölçün ve kaydedin...*" cevabını vermiştir. Ancak deneyde stalagmometre ile yüzey geriliminin nasıl kıyaslanabileceği (damla sayısı ile ilişkilendirme) hakkında bilgi vermemiştir. Ayrıca aynı derişime sahip iki farklı alkol çözeltilerinin yüzey gerilimlerinin kıyaslanmasının istenildiği soruda her iki sohbet robotunun karbon sayısı ve moleküler yapıyla ilişkili bir açıklama yapmaması cevaplarda eksik bilgi olduğuna bir başka örnektir.

Ayrıca sohbet robotu 1'in yanlış ve kısmi yanlış cevap vermesinde yorumlama hatası da bulunmaktadır (Şekil 4). Örneğin sohbet robotu 1, yüzey gerilimi kavramını “yüzey gerilimi, sıvının yüzeyinin bir tür gerilmiş bir zar gibi davrandığı ve bu nedenle yüzeydeki moleküllerin iç kısımdaki moleküllerden daha fazla enerjiye ihtiyaç duyduğu bir olgu” olarak tanımlanmıştır. Bu açıklamaya göre yüzeydeki taneciklerin yüzeyde kalabilmesi için enerjiye ihtiyaçları vardır. Bir başka örnek olarak, “Gökten alkol yağacak olsa, aynı derişimde amil alkol, izobütil alkol ve bütil alkolden hangisinin yağmasını istersin” sorusuna sohbet robotu 2, “Yüzey gerilimi, bir sıvının atmosferle etkileşimini ve damla oluştururken çekim gücünü etkileyen önemli bir faktördür. Daha düşük yüzey gerilimine sahip bir alkol, damlanın daha hızlı büyümesine ve daha büyük damlaların oluşmasına yol açabilir... Bu verilere dayanarak, izobütil alkolün en düşük yüzey gerilimine sahip olduğunu görüyoruz. Bu nedenle, izobütil alkolün yağması durumunda, daha büyük damlaların oluşma olasılığı daha yüksektir” cevabını vermiştir. Bu cevapta düşük yüzey gerilimi ile damla büyüklüğü ve damla sayısı arasındaki ilişki yanlış yorumlanmıştır.

Son olarak araştırmada sohbet robotlarının verdikleri cevapların net olup olmadığı da araştırılmıştır ve analiz sonuçları Şekil 5'te verilmiştir. Araştırma sonucuna göre sohbet robotlarının çoğunlukla (%66,7) “net açıklamalar” verdikleri bazı cevaplarının ise net olmadığı (%33,3) görülmektedir. Örneğin, sıcaklıkla yüzey geriliminin nasıl değiştiğinin açıklanması istenilen soruda sohbet robotu 1, “sıvıların yüzey gerilimi sıcaklıkla ilgili karmaşık bir şekilde değişebilir ve A sıvısının 25°C'deki yüzey geriliminin daha yüksek olması, özel kimyasal ve fiziksel özelliklerine bağlı olabilir. Bu tür bir durumu tam olarak anlamak için A sıvısının özel özelliklerini incelemek gerekebilir” şeklinde bir cevap vermiştir. Bu cevaptaki “özel kimyasal özellikler” ve “özel özellikler” ifadelerin ne anlama geldiği anlaşılmamaktadır.



Şekil 5. Sohbet robotlarının açıklamalarının netliği

Sonuç olarak; araştırmadan elde edilen tüm bulgular özetlenecek olursa;

1. Sohbet robotları ölçekten yaklaşık olarak aynı ortalamaları almışlardır.

2. Sohbet robotlarının ölçekten aldıkları puanların birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir (60 puan üzerinden sırasıyla 35 puan ve 38 puan).
3. Her iki sohbet robotu da aynı soruyu yanlış cevaplamıştır ve bu soru “çözümleme” düzeyindedir.
4. En yüksek düzeyde cevapladıkları soru her ikisinde de aynı düzeyde ve “yaratma” düzeyidir.
5. Sohbet robotların cevaplarında yanlışlıklar, eksiklikler veya yorumlama hataları olabilmektedir.
6. Sohbet robotları genellikle net açıklamalar vermektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının yüzey gerilimi ile ilgili Bloom’un bilişsel alan taksonomisine uygun sorulara verdikleri cevapların analizinden sohbet robotlarının performanslarını belirlemektir. Bu amaçla iki farklı sohbet robotuna altı adet açık uçlu soru aynı sırayla sorulmuştur. Sohbet robotlarının cevapları üç uzman tarafından analiz edilmiştir. Sohbet robotu 1’in soruları %58 oranında doğru cevapladığı, sohbet robotu 2’nin %64 oranında doğru cevapladığı belirlenmiştir. Bu araştırma için sohbet robotların performansının yaklaşık %60 olduğunu varsayarsak bu sonuç alan yazındaki çalışmalar ile çelişmektedir. Çünkü sohbet robotlarının %70-80 üzerinde doğrulukla cevap verdiklerini belirten çalışmalar mevcuttur (Das vd., 2023; Geerling vd., 2023; Jalil vd., 2023; Wood vd., 2023). Örneğin Das vd. (2023), ChatGPT’ye mikrobiyoloji ile ilgili 96 tane soru sormuşlardır. Bu soruların yarısı karmaşık ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorudur. ChatGPT düzey fark etmeksizin bu soruların %80’ini doğru cevaplamıştır. Geerling vd. (2023) de sohbet robotlarının sorulan soruları yüksek başarı ile cevapladığını belirleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, ChatGPT’ye ekonomi ile ilgili sorular sorulmuş ve sohbet robotunun mikroekonomi testindeki başarısı %63,3; makroekonomideki başarısı ise %86,7 olarak belirlenmiştir. Bu iki örnek, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmezken, farklılığın nedenini daha çok merak etmemize neden olmuştur.

Bu araştırmada belirlenen bir diğer sonuç da uzmanlar tarafından sohbet robotlarının cevaplarının, çoğunluğunun, kimya bilimi açısından “tam doğru” olarak değil, “kısmi doğru” olarak kabul edilmesidir. Araştırmanın bu iki bulgusunun nedeni kimya disiplini ile ilgili olabilir. Kimya disiplini, fizik ve biyoloji gibi, soyut kavramlar içeren, bilimsel modellere ve teorilere dayalı bir bilim dalıdır (Nakhleh, 1992; Taber, 2002, 2009). Kimya gibi fen alanındaki birçok çalışma öğrencilerin temel kavramları modellemeleri, olgu ve olayları anlamaları üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmalar öğrencilerin birçok yanlış kavramaya ve yanlış modellemelere sahip olduğunu da ortaya koymuştur (Gilbert, 2004; Gilbert ve Watts, 1983; Greca ve Moreira, 2000). Düşünebilen, muhakeme edebilen ve yorum yapabilen öğrenciler bile kimya gibi derslerde zorlanıyorsa yapay zekânın hata yapması,

şimdilik, çok normaldir. Yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının kimya ile ilgili kavram/olay/olguları modelleyememesi sorulara yanlış cevap vermesine neden olmuş olabilir. Gregorcic ve Pendrill'e (2023) göre, sohbet robotları her ne kadar "insan gibi düşünüyor" gibi görünse de gerçek durum böyle değildir; sadece "kavramları" çok iyi kullanıp "düşünüyor" gibi görünmektedir. Kavramları kullanmakta, bir muhakeme sürecini izlemekte ama düşünüp anlayamadığı için yanlış ve/veya eksik sonuçlara ulaşmaktadır. Gregorcic ve Pendrill (2023) fizik konusu ile ilgili benzer bir çalışma yaparak bu yorumu ortaya atmıştır. Çalışmada fizik konusu ile ilgili ChatGPT'ye bir dizi soru sormuşlar ve ChatGPT'nin çok basit fizik sorularına dahi cevap veremediğini ve hatta öğrencilerle benzer hatalar yaptığını belirtmişlerdir. Humphry ve Fuller (2023) de sohbet robotlarının kimya ile ilgili konularda çok iyi olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada, sohbet robotlarının Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre hazırlanmış sorulardaki performansı da incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, her iki yapay zekâ tabanlı sohbet robotunun "çözümleme" düzeyindeki soruyu yanlış ve "yaratma" düzeyindeki soruyu ise en yüksek doğrulukta cevapladıkları belirlenmiştir. Açıkçası bu beklenmedik bir durumdur. Fergus vd.'nin (2023) çalışmasında ChatGPT'ye kimya ile ilgili sorular sorulmuş ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki "hatırlama ve anlama" düzeyindeki sorulara cevap verebildiğini ancak "uygulama" düzeyindeki birçok soruya cevap veremediği belirlenmiştir. Yazarlar, ayrıca sohbet robotunun yorumlama becerisi gerektiren sorularda başarısız olduklarını da belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada, "çözümleme" düzeyindeki soru yorumlama gerektiren bir soru olduğu için sohbet robotları başarısız olmuş olabilir.

Bir diğer araştırma sorusu da sohbet robotlarının cevaplarının neden yanlış olduğunun belirlenmesidir. Sohbet robotlarının her ikisinin cevapları eksik bilgi ve yanlış bilgi (hatta yanlış kavramaya neden olabilecek ifadeler) içermektedir. Ayrıca, sohbet robotu 1 yorumlama hatası da yapmıştır. Sohbet robotları sorulara cevap verirken internet tabanlı araştırmalar yapmaktadır. İnternette bulunan her bilginin doğru olduğunu kabul etmek çok yanlıştır (Acar-Sesen ve Ince, 2010). Bu nedenle sohbet robotları yanlış bilgi içeren cevaplar vermiş olabilir. Gungordu, Yalcin-Celik ve Kilic (2017) öğrencilerin çevre konusundaki yanlış kavramalarının kaynaklarını belirlemek amaçlı yaptığı çalışmada internet tabanlı medyada birçok yanlış bilginin bulunduğunu belirlemiştir. Hatta bu yanlış bilgilerin, öğrencilerin yanlış kavramalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Clark (2023) da sohbet robotlarının çoklu kavram içeren ve yaratıcı problem çözme becerisi gerektiren sorularda yetersiz kaldığını hatta öğrencilerde belirlenen yanlış kavramaların, sohbet robotlarının verdikleri cevaplarda da bulunduğunu belirlemiştir. Sohbet robotları her ne kadar bir insan gibi düşünemiyor olsa da (Gregorcic ve Pendrill, 2023) kendilerine sorulan sorulara eriştikleri bilgilerden, farklı modellerle (kural tabanlı model, erişim modeli, üretken modeller vb.) yanıt oluşturmaktadır (Hussain,

Ameri-Sianaki ve Ababneh, 2019). Bu yanıtlarda yanlış bilgi, eksik bilgi veya yorumlama hataları da olabilmektedir. Araştırmanın son bulgusu sohbet robotlarının cevaplarının anlaşılabilirliğinin düşük olmadığıdır. Her iki sohbet robotu da %66,7 düzeyinde anlaşılır cevap vermişlerdir. Bu sonuç sohbet robotlarının kimya disiplininin kavramlarını etkili bir şekilde kullanabildiğinin bir göstergesidir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, araştırma bulgularına göre sohbet robotları kimya ile ilgili soruları cevaplamakta önemli bir performans gösterememişlerdir. Eğitim alanında yapay zekâ araçlarının veya hâlihazırda kullanılan sohbet robotlarının her alanda yüksek başarı gösteremediğinin, yanlış/eksik bilgi içeren ve yanlış kavramalara neden olabilecek cevapları verebildiğinin eğitimciler ve öğrenciler tarafından bilinmesi araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. Belki de bu şekilde sohbet robotlarının öğrenciler tarafından etik dışı davranış gösteren kullanımlarının da önüne geçilebilir.

Yapay zekâ ile çalışan araştırmacılara birkaç öneride bulunulacak olursa; bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı sohbet robotlarının kimya alanındaki performansını sadece bir konuya özgü sorularla belirlemeye çalışmasıdır. Yapay zekâ araçlarının performansının zorluk seviyesi kolaydan zora doğru olan farklı konularda belirlendiği çalışmalara ihtiyaç vardır. İlaveten, sohbet robotlarına her bir soru için sadece bir kez istem girilmiştir. Cevapların birkaç kez yenilenmesinin istenmesinin daha doğru ve daha net (anlaşılır) cevapların üretilmesine etki edip etmediğinin araştırıldığı çalışmalara da ihtiyaç vardır. Son olarak sohbet robotlarının cevaplarında yanlış kavramaların olup olmadığı da araştırılabilir. 1990'larda ve 2000'lerde alan yazın öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmeye odaklanmıştı; belki de sıra artık sohbet robotlarındır.

Kaynaklar

- Acar-Sesen, B. & Ince, E. (2010). Internet as a source of misconception. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 94-100.
- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M. & Lomidze, K. (2023). Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60-68. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. United States: Longman Publishing.

- Clark, T. M. (2023). Investigating the use of an artificial intelligence chatbot with general chemistry exam questions. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1905-1916. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00027>
- Das, D., Kumar, N., Longjam, L. A., Sinha, R., Roy, A. D., Mondal, H. & Gupta, P. (2023). Assessing the capability of ChatGPT in answering first- and second-order knowledge questions on microbiology as per Competency-Based Medical Education Curriculum. *Cureus*, 15(3), e36034. <https://doi.org/10.7759/cureus.36034>
- Fergus, S., Botha, M. & Ostovar, M. (2023). Evaluating academic answers generated using ChatGPT. *Journal of Chemical Education*, 100(4), 1672-1675. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00087>
- Geerling, W., Mateer, G. D., Wooten, J. & Damodaran, N. (2023). Is ChatGPT smarter than a student in principles of economics? *SSRN Electronic Journal*, 1-24. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4356034>
- Gilbert, J. K. (2004). Models and modelling: Routes to more authentic science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 115-130.
- Gilbert, J. K. & Watts, D. M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education*, 10(1), 61-98. <https://doi.org/10.1080/03057268308559905>
- Greca, I. M. & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Gregorcic, B. & Pendrill, A. M. (2023). ChatGPT and the frustrated Socrates. *Physics Education*, 58(3), 035021. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/acc299>
- Gungordu, N., Yalcin-Celik, A. & Kilic, Z. (2017). Students' misconceptions about the ozone layer and the effect of internet-based media on it. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 1-16.
- Haenlein, M. & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864>
- Han, Z., Battaglia, F., Udaiyar, A., Fooks, A. & Terlecky, S. R. (2023). An explorative assessment of ChatGPT as an aid in medical education: Use it with caution. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2023.02.13.23285879v1.full.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Humphry, T. & Fuller, A. L. (2023). Potential ChatGPT use in undergraduate chemistry laboratories. *Journal of Chemical Education*, 100(4), 1434-1436.

- Hussain, S., Ameri-Sianaki, O. & Ababneh, N. (2019). A survey on conversational agents/chatbots classification and design techniques. *Web, Artificial Intelligence and Network Applications: Proceedings of the Workshops of the 33rd International Conference on Advanced Information Networking and Applications (WAINA-2019)* 33 içinde (s. 946-956). New York: Springer International Publishing.
- Jalil, S., Rafi, S., LaToza, T. D., Moran, K. & Lam, W. (2023). ChatGPT and software testing education: Promises & perils. *2023 IEEE International Conference on Software Testing, Verification and Validation Workshops (ICSTW)* içinde (s. 4130-4137). New York: IEEE.
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163.
- Korsakova, E., Sokolovskaya, O., Minakova, D., Gavronskaya, Y., Maksimenko, N. & Kurushkin, M. (2022). Chemist bot as a helpful personal online training tool for the final chemistry examination. *Journal of Chemical Education*, 99(2), 1110-1117. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00789>
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C., ... & Tseng, V. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digit Health* 2(2), e0000198. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410-455. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Meço, G. & Coştu, F. (2002). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. https://www.researchgate.net/profile/David-Mhlanga-2/publication/368476294_Open_AI_in_Education_the_Responsible_and_Ethical_Use_of_ChatGPT_Towards_Lifelong_Learning/links/63eb1c91bd7860764366f597/Open-AI-in-Education-the-Responsible-and-Ethical-Use-of-ChatGPT-Towards-Lifelong-Learning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. b.). California: SAGE.
- Motlagh, N. Y., Khajavi, M., Sharifi, A. & Ahmadi, M. (2023). The impact of artificial intelligence on the evolution of digital education: A comparative study of openAI text generation tools including ChatGPT, Bing Chat, Bard, and Ernie. https://www.researchgate.net/profile/Negin-Yazdani-Motlagh/publication/373800938_The_Impact_of_Artificial_Intelligence_on_the_Evolution_of_Digital_Education_A_Comparative_Study_of_OpenAI_Text_Generation_Tools

[including ChatGPT Bing Chat Bard and Ernie/links/64fd0144d6fa5c5bc46cfdbd/The-Impact-of-Artificial-Intelligence-on-the-Evolution-of-Digital-Education-A-Comparative-Study-of-OpenAI-Text-Generation-Tools-including-ChatGPT-Bing-Chat-Bard-and-Ernie.pdf](https://doi.org/10.2139/ssrn.4351785) sayfasından erişilmiştir.

- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-195.
- Rahaman, M. S., Ahsan, M. M., Anjum, N., Rahman, M. M. & Rahman, M. N. (2023). The AI race is on! Google's Bard and OpenAI's ChatGPT head to head. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4351785>
- Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 364-389. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>
- Shawar, B. A. & Atwell, E. (2007). Chatbots: Are they really useful? *Journal for Language Technology and Computational Linguistics*, 22(1), 29-49.
- Steenbergen-Hu, S. & Cooper, H. A. (2014). Meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on college students' academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 331-347.
- Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The end of online exam integrity? *Cornell University arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292>
- Suta, P., Lan, X., Wu, B., Mongkolnam, P. & Chan, J. H. (2020). An overview of machine learning in chatbots. *International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research*, 9(4), 502-510. <https://doi.org/10.18178/ijmerr.9.4.502-510>
- Taber, K. (2002). *Chemical misconceptions: prevention, diagnosis and cure* (c. 1). Londra: Royal Society of Chemistry.
- Taber, K. (2009). Challenging misconceptions in the chemistry classroom: resources to support teachers. *Educació Química*(4), 13-20.
- Tamer, H. Y. & Övgün, B. (2020). Yapay zekâ bağlamında dijital dönüşüm ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(2), 775-803. <https://doi.org/10.33630/ausbf.691119>
- Wood, D. A., Achhpilia, M. P., Adams, M. T., Aghazadeh, S., Akinyele, K., Akpan, M., ... & Kuruppu, C. (2023). The ChatGPT artificial intelligence chatbot: How well does it answer accounting assessment questions? *Issues in Accounting Education*, 38(4), 81-108. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2023-013>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhu, J. J., Jiang, J., Yang, M. & Ren, Z. J. (2023). ChatGPT and environmental research. *Environmental Science & Technology* [Special Issue], A-D. <https://doi.org/10.1021/acs.est.3c01818>

Extended Summary

As of 2022, chatbots have been an artificial intelligence tool used in education (Suta, Lan, Wu, Mongkolman and Chan, 2020). With the use of artificial intelligence-based chatbots in education, new issues have emerged for educators (Gregorcic and Pendrill, 2023). As a chat tool, chatbots answer students' questions, prepare assignments, or answer exam questions (Fergus et al., 2023). However, there is criticism that the answers prepared by chatbots are not always correct, that they make comments based on incorrect or incomplete data, or that they produce false or untrue information (Han, Battaglia, Udaiyar, Fooks and Terlecky, 2023, p. 32). Therefore, this research focuses on determining the performance of chatbots in chemistry. This research aims to determine the performance of two different AI-based chatbots at the university level on questions prepared on surface tension, taking into account Bloom's cognitive domain taxonomy. The aim of this research, which involves using two chatbots, is to provide teachers, students and educators with information about how successful they can be in chemistry by revealing the level of performance of chatbots in chemistry.

The research was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods (Yıldırım and Şimşek, 2018). The research used ChatGPT, introduced by OpenAI, and Bard chatbots, introduced by Google. These two chatbots were preferred because of being easily accessible and having Turkish language support. The study used a scale with six open-ended questions about surface tension as a data collection tool. The questions were prepared by considering Bloom's revised cognitive domain taxonomy. Two experts in the field of science were consulted on the appropriateness of the questions. The research was carried out in three stages. The first stage was preparing the questions to be posed to the chatbots. The second stage was the stage of receiving the answers from the chatbots. In this stage, a user account was opened for one of the researchers on both chatbots, and each prompt was written one by one in the same chat section. The prompts in this study were the questions in the data collection tool used by the chatbot to generate responses. The questions were asked to the chatbots in Turkish during the same line of questioning, in the same chat section, on the same day, and only once, and the robots were not asked to generate the answers again or different drafts of the answers. The third stage was the stage where the performance of the chatbots was determined. At this stage, three experts who taught physical chemistry and physical chemistry laboratory courses and who studied the subject were asked to rate the answers of the chatbots, starting from the first question and giving each question a score between 0 and 10. To determine the inter-rater

reliability from the scores given by the experts, the intraclass correlation coefficient was calculated as 0.67 (moderate level) and 0.78 (good level) for the chatbots, respectively (Koo and Li, 2016).

According to the research results, chatbot 1 scored 35 out of 60 (58 out of 100) and chatbot 2 scored 38 out of 60 (64 out of 100). When analyzing the chatbots' performance at Bloom's Cognitive Domain Taxonomy levels, it was found that both chatbots received similar average scores at the same taxonomy level. The question for which the chatbots received the highest score was the question belonging to the 'creating' level, while the question for which they received the lowest score was the question belonging to the 'analyzing' level. It was also found that the answers given by both chatbots were mostly partially correct (83.33% and 66.67%, respectively). Another data point used in the study to determine the performance of the chatbots was the reasons for incorrect or partially incorrect answers given by the chatbots. According to the results of the analyses, the most influential factor in the failure of chatbots to give correct answers was misinformation. It was followed by insufficient information. An interpretation error was also responsible for the incorrect answers of the chatbot 1. Finally, it was found that chatbots mostly gave 'clear explanations' (66.7%), and some of their answers were unclear (33.3%).

Taken together, the performance of the chatbots was around 60%, and most of their answers were accepted as 'partially correct', suggesting that the reason for these two findings may be related to the discipline of chemistry. The discipline of chemistry, like physics and biology, is a science that involves abstract concepts and is based on scientific models and theories (Nakhleh, 1992; Taber, 2002, 2009). Many studies in sciences such as chemistry have focused on students' modelling of basic concepts and their understanding of phenomena and events and have shown that students have many misconceptions (Gilbert, 2004; Gilbert and Watts, 1983; Greca and Moreira, 2000). If even students who can think, reason and comment have difficulties in chemistry courses, it is normal for artificial intelligence to make mistakes. The inability of the chatbots to model the concepts/events/phenomena related to chemistry may have led them to give incorrect answers to the questions. According to Gregorcic and Pendrill (2023), although chatbots appear to "think like humans", this is not the case; they only use "concepts" very well and appear to "think", use concepts, follow a reasoning process, but arrive at wrong and incomplete results because they cannot think and understand. Humphry and Fuller (2023) also found that chatbots were not very good at chemistry-related topics. These findings are consistent with the results of the current study.

It was also found that both chatbots answered the question incorrectly at the 'analyze' level and with the highest accuracy at the 'create' level. This is an unexpected situation. Fergus et al. (2023) also found that chatbots failed on questions requiring interpretation skills. Chatbots perform web-based research while answering questions. Not all information on the internet is correct (Acar-Sesen

and Ince, 2010). Therefore, chatbots may have given answers that contained incorrect information. Gungordu et al. (2019), in their study to determine the sources of students' misconceptions about the environment, stated that there was much misinformation in internet-based media, which causes students' misconceptions. Clark (2023) also found that chatbots were inadequate for questions that involved multiple concepts and required creative problem-solving skills, and even that the misconceptions identified in students were also found in the answers given by chatbots. Although chatbots cannot think like a human (Gregorcic and Pendrill, 2023), they form answers to the questions posed to them using different models (rule-based model, access model, generative models, etc.) from the information they access (Hussain et al., 2019). These responses may contain incorrect information, incomplete information, or misinterpretations.

As a result, according to the research findings, chatbots could not perform significantly in answering chemistry-related questions. We believe that educators and students must be aware that artificial intelligence tools or chatbots currently used in education may not be highly successful in all areas. They may sometimes provide answers that contain incorrect/completed information or even misconceptions. Perhaps in this way, we can prevent using chatbots by students who behave unethically.

As a suggestion, it is possible to investigate whether there are misconceptions in the answers given by chatbots. In the 1990s and 2000s, the literature focused on identifying students' misconceptions; perhaps it is now the chatbots' turn.

Ekler

Yapay Zekâ Tabanlı Sohbet Robotlara Sorulan Yüzey Gerilimi Konusu ile İlgili Sorular

- 1) Yüzey gerilimi nedir? Tanımlar mısın?
- 2) A sıvısının, 25 °C'daki yüzey geriliminin aynı sıvının 125 °C'daki yüzey geriliminden daha yüksek olmasını nasıl açıklarsın?
- 3) Aynı stalogrametreden koparak düşen benzen ve bilinmeyen bir sıvı damlalarının 20 °C'daki ortalama kütleleri sırasıyla 0,0520 g ve 0,0420 g olarak ölçülmüştür. Benzenin deney sıcaklığındaki yüzey gerilimi 28,9 dyn/cm olduğuna göre diğer sıvının yüzey gerilimi nedir?
- 4) Aynı ortamda bulunan 0,2 M izobütil alkol ile 0,2 M amil alkol çözeltilerinin yüzey gerilimlerini kıyaslar mısın?
- 5) Gökten alkol yağacak olsa, aynı derişimde amil alkol, izobütil alkol ve bütil alkolden hangisinin yağmasını istersin? Bu soruya alkollerin yüzey gerilimlerini ve bir damlanın kütlelerini dikkate alarak cevap verebilir misin? Bu alkol yağmurunda bir insan olsan hangisini tercih ederdin?

- 6) 0,1 M bütül alkol çözeltisi, 0,1 M izobütül alkol çözeltisi ve 0,1 M amil alkol çözeltilerinin yüzey gerilimini, suyun yüzey geriliminden yararlanarak kıyaslamak istiyorum. Bütül alkol, izobütanol, amil alkol çözeltilerinin yüzey gerilimini kıyaslayabilmek için nasıl bir deney tasarısı önerirsin?

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma verileri güncel, açık kaynaklı yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarından elde edildiği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Ders Planı Önerisi: Kitle İletişiminde Arapça Dersi Örneği

Lesson Plan Proposal for Flipped Learning Model: The Course of Arabic in Mass Communication

Meryem Melike Güngenci

Yazar Bilgileri

Meryem Melike Güngenci 
Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili
Eğitimi,
melikegungenci@edu.tr

ÖZ

Ters yüz öğrenme modeli, öğretmenlerin belirlediği dijital kaynakları öğrencilere sınıf dışında kullanılabilir bir platform aracılığıyla aktardığı, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu model, geleneksel eğitim yaklaşımını tamamen tersine çevirme fikrine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle normalde öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları, sınıf dışında yaptıkları ile yer değiştirilir. Bu modelin temel prensibi, öğrencilerin sınıf dışında öğrendiği içeriğin, sınıf içinde öğretmenlerinin rehberliğinde daha iyi anlamaları ve pekiştirmelerini sağlamaktır. Bu çalışmanın amacı, ters yüz öğrenme modelinin "Kitle İletişiminde Arapça" dersi için kullanılabilirliğine yönelik bir haftalık ders planı önerisi sunmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi için ters yüz öğrenme modeli ile ilgili alanyazın taraması yapılmış olup Yükseköğretim kurumlarında Arap Dili Eğitimi bölümlerinde okutulan "Kitle İletişiminde Arapça" dersinin öğrenme kazanımları ve ders içeriği incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında ters yüz öğrenme modelinin "ders öncesi süreç tasarımı, sınıf içi süreç tasarımı, sınıf dışı süreç tasarımı, ölçme ve değerlendirme" aşamaları odak alınarak bir haftalık ders planı tasarlanmıştır. Bu aşamalar takip edilerek hazırlanan ders planı uygulandığında öğrencilerin başarısının ve motivasyonunun artacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ters yüz öğrenme modeli
Geleneksel öğrenme modeli
Arap dili eğitimi
Ders planı

Keywords

Flipped learning model
Traditional learning model
Arabic language education
Lesson plan

Makale Geçmişi

Geliş: 31.08.2023
Düzeltilme: 28.09.2023
Kabul: 17.10.2023

ABSTRACT

The flipped learning model is a learning approach that differs from traditional teaching methods in which the teachers present the digital resources determined by the teachers to the students through a platform available outside the classroom. This model is based on the idea of completely flipping the traditional approach to education. In other words, what students normally do in the classroom is replaced by what they do outside the classroom. The basic principle of this model is that the content learned by students outside the classroom is better understood and reinforced in the classroom under the guidance of the teacher. This study aims to offer a proposal for a weekly lesson plan for the usability of the flipped learning model for the course "Arabic in Mass Communication". In this study, the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. The literature on the flipped learning model was reviewed for document analysis. The learning outcomes and content of the "Arabic in Mass Communication" course in Arabic Language Education departments in higher education institutions were analyzed. According to all findings, a weekly lesson plan was designed by focusing on the stages of "pre-course process design, in-class process design, out-of-class process design, measurement and evaluation" of the flipped learning model. It is considered that students' success and motivation will increase when these stages in the process design are followed and the lesson plan is implemented.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Güngenci, M. M. (2023). Ters yüz öğrenme modeline yönelik ders planı önerisi: Kitle iletişiminde Arapça dersi örneği. *TEBD*, 21(3), 1562-1579. <https://doi.org/10.37217/tebd.1353267>

Giriş

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yayılmasıyla birlikte teknolojinin eğitim alanında kullanımı da büyük ölçüde artmıştır. Bu gelişmenin sonucunda, internet ve teknolojik araçlar bireyin eğitim hayatının ilk gününden itibaren öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamakta ve yaşam boyu öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir. Ayrıca hızla gelişen teknoloji; eğitim ortamları, öğretim yöntemleri ve araçları konusunda çeşitli seçenekler sunmaktadır. Güncel öğretim yöntemleri ve araçlarını benimseyen eğitimciler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine destek olmak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı eğitim yaklaşımları geliştirmektedirler. Bu noktada “Ters Yüz Öğrenme Modeli” de bu yeniliklerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Ters yüz öğrenme modeli, öğretmenin belirlediği dijital kaynakları öğrencilerle sınıf dışındaki bir platform aracılığıyla paylaştığı, öğretim yöntemlerinin yeni bir şeklini temsil etmektedir. Bu öğrenme modelinde ilgili içerikler, sınıf dışındaki bu platform üzerinden asenkron bir biçimde sunulmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Sınıf içi etkinlikler ise, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, işbirliğine dayalı ve etkileşimli problem çözme aktiviteleriyle birlikte pekiştirme uygulamalarını içermektedir (Toto ve Nguyen, 2009). Bu şekilde, öğrenciler sınıf ortamında daha aktif olmakta ve öğrendiklerini geniş bir yelpazede sınıf içi etkinliklerle pekiştirmektedirler (Crouch ve Mazur, 2001).

Bergmann ve Sams (2012), her dersin daima tüm öğrencilere erişilebilecek şekilde dönüştürülebileceğini belirtmişlerdir. Ters yüz öğrenme modeli, başlangıçta derse katılmayan öğrencilerin geride kalmamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş, daha sonra ise bu yaklaşım bir öğretim modeline dönüşmüştür. Bu model, geleneksel sınıf eğitimi anlayışını tamamen tersine çevirme fikrine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle normalde sınıfta yapılanlar, sınıf dışında öğrencilerin yaptıkları ile değiştirilir veya yer değiştirir. Brame (2013) bu modeli, öğrencilerin sınıf dışında yeni materyale maruz kaldıkları okuma veya video izleme yoluyla edindikleri bilgiler olarak tanımlamaktadır. Öğretmen sınıf içi süreci problemler çözerek ve tartışmalar yaparak değerlendirmektedir. Modele göre derste işlenecek konuyu ilk olarak öğrencilerin ders saatleri dışında, elektronik ortamda kayıtlı materyalden öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ders esnasında ise derslerin ödevleri ve uygulaması yapılmaktadır. Bu modelin öğretim anlayışına bakıldığında, Bloom Taksonomisine göre piramit, ters yüz öğrenmede tersine dönmektedir (Sams ve Bergmann, 2014). Öğrenme sürecinin en kritik aşamaları olan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme adımları, sınıf içi ortamda hayata geçirilmektedir (Kara, 2016).

Ters yüz öğrenme modelinin temel prensibi, öğrencilerin sınıf dışında öğrendiği içeriğin, sınıf içinde öğretmenlerinin rehberliğinde daha iyi anlamaları ve pekiştirmelerini sağlamaktır (Herreid ve Schiller, 2013). Öğrenciler sınıf dışında ders dinleyerek veya videoları izleyerek konulara odaklanırlar ve ardından sınıf içinde öğretmenleriyle etkileşimde bulunarak ve pratik uygulamalarla konuları

içselleştirirler. Bishop ve Verleger (2013), ters yüz öğrenme modelinin, eğitimde iki temel bileşeni birleştiren bir yöntem olduğunu öne sürmektedirler. Bunlardan ilki video dersleri gibi bilgisayar teknolojilerinin kullanımı, ikincisi ise etkileşimli öğrenme aktivitelerine katılımıdır. Buna ek olarak öğrenme ortamını ters yüz öğrenme modeli olarak adlandırılabilmesi için dersler dört ana bileşeni içermelidir (Flipped Learning Network [FLN], 2014). İlk olarak, eğitimciler öğrenme ortamını ve zamanını esnek bir şekilde yapılandırmalı, bireysel ve grup beklentilerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır. İkinci olarak, öğretmenler içerikleri ayrıntılı bir biçimde sunmalı, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeli ve özel öğrenme kültürlerini yansıtan zengin öğrenme fırsatları ve etkinlikleri sunmalıdır. Üçüncü olarak, eğitimciler düzenli olarak içeriklerin zorluk seviyesini ve öğrencilerin aldığı notlar ile ilerlemelerini takip etmeli, ayrıca öğrencilerin kavramsal anlayışını en üst düzeye çıkaracak etkin öğrenme stratejileri uygulamalıdır. Son olarak öğretmen, öğrencilerin gelişimini sürekli olarak gözlemleyen, anlık geri bildirimler sunan ve öğrencilerin performansını değerlendiren profesyonel bir eğitimci olmalıdır.

Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenme ortamlarının yerine geçen bir alternatif olarak araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgisini çekmektedir. Teknolojik araçlardaki gelişmeler, interaktif videolar, sınıf içi etkileşimli aktiviteler ve video konferans sistemleri gibi, ters yüz sınıfların geniş çapta benimsenmesine olanak sağlamaktadır (Johnston, 2017). Bununla birlikte eğitimde teknoloji kullanımını teşvik etmek amacıyla, ters yüz öğrenme modelinin okullarda en etkili öğretim ortamlarını oluşturduğu öne sürülmektedir (Hamdan, McKnight, McKnight ve Arfstrom, 2013). Alanyazındaki akademik çalışmalar, videoların sınıf dışında öğretim aracı olarak yaygın şekilde kullanıldığını, aktif katılımlı ve etkileşimli görevlerin ise sınıf içinde uygulandığını ortaya koymaktadır (Basal, 2015; Graziano, 2017; Herreid ve Schiller, 2013; Hsu, 2017; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Roehling, Root-Luna, Richie ve Shaughnessy, 2017; Song ve Kapur, 2017; Zengin, 2017). Öğrencilerin ilgisini çeken videoların kullanımı, etkili katılım ve öğrenci odaklı öğrenmeyi destekleyerek içeriğe daha fazla odaklanmalarını sağlayabilir (Herreid ve Schiller, 2013). Teknolojiden yararlanarak, öğretmenler hem video materyalleri oluşturmakta hem de internet üzerinde mevcut olan açık erişimli videolardan faydalanmaktadır (Sherer ve Shea, 2011).

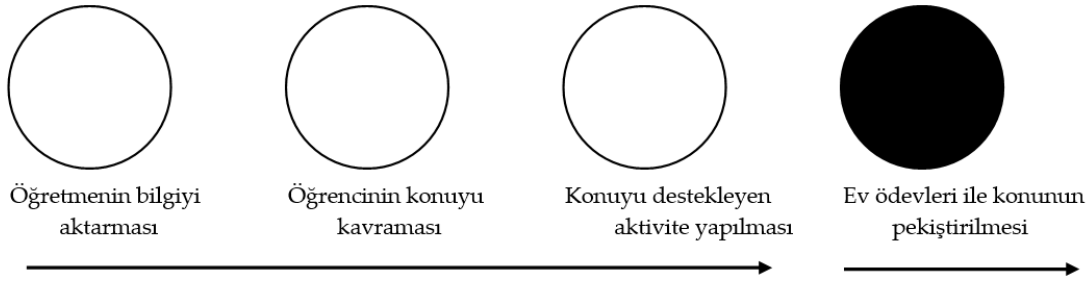
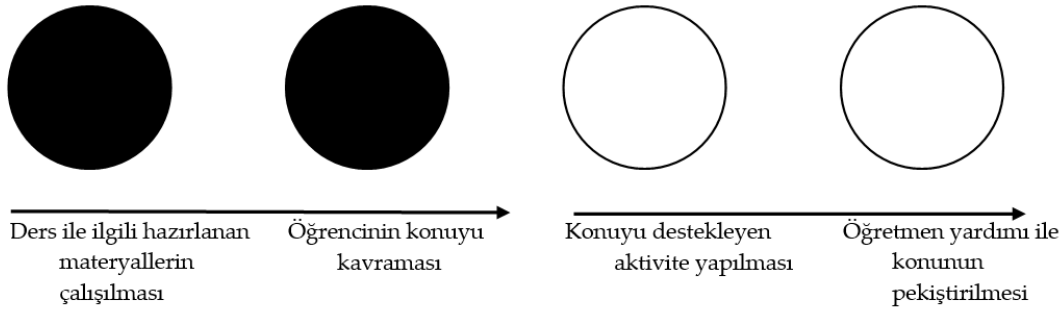
Bu modelde öğrencilerin sınıfta bir ders dinlemesi ve sınıf dışında problemleri çözmeleri yerine, evde ders materyali ve video yoluyla ders içeriğini öğrenmeleri ve sınıfta öğretmen rehberliğinde problem çözme, analiz ve tartışmalara katılmaları sağlanmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin savunucuları, yükseköğretimde öğretim ve öğrenmeyi tersine çevirmenin birçok avantajından bahsetmektedir:

- Öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkânı tanır.
- Ders materyali ile etkin bir şekilde katılımlarını teşvik eder.

- Sınıf zamanını daha etkili, yaratıcı ve aktif öğrenme etkinlikleri için serbest bırakır.
- Öğretmenlere öğrencilerle etkileşim ve değerlendirme için genişletilmiş fırsatlar sunar ve öğrenciler öğrenmeleri konusunda kontrol ve sorumluluk alır (Betihavas, Bridgman, Kornhaber ve Cross, 2015; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015).

Ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısını yükseltme ve öğrencilerin motivasyonunu artırma hedeflerine ulaşabilmesi için iyi bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenler daha fazla görev ve sorumluluk üstlendikleri için derslerin önceden dikkatlice hazırlanması gerekmektedir. Ders planlaması, öğretmenin önceden belirlenen içerikleri nasıl işleyeceğini gösteren bir yol haritası sunmaktadır. Öğretmenler ilk olarak derste işlenecek konuları nasıl ele alacaklarına dair önceden stratejiler belirlemektedirler. Eğitim süreci genelde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamaların etkili bir şekilde düzenlenmesi ve hazırlanması, öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırabilir. Dersin hazırlık aşamasında yapılan plan, öğretmen ve öğrenciler için olumlu sonuçlar doğurabilir. Hedeflere en hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmanın yolu, iyi bir planlama yapmaktan geçmektedir. Doğru bir plan, ders öncesi ve sonrası tüm süreçlerde bütün ilgili taraflara büyük faydalar sağlayabilir. Diğer bir deyişle, derslerin iyi planlanması, öğrencilerin öğrenme deneyimini artırırken, öğretmenlerin de öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaktadır. Sınıfın ters yüz edilmesi, eğitimde devam eden bir dizi değişimi temsil etmektedir; öğretmen merkezli öğretim stratejilerinden (örneğin ders verme) öğrenci merkezli öğretim stratejilerine (örneğin aktif öğrenci katılımı) geçiş yapılmaktadır.

Geleneksel öğrenme modeli ile ters yüz öğrenme modeli karşılaştırıldığında sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, bu etkinlikler için belirlenen süre, öğretmen ve öğrenci üzerine düşen görevler açısından birçok farklılık görülmektedir. Ders akışı açısından karşılaştırıldığında ilk olarak sınıf içi uygulamalarla sınıf dışı uygulamaların yer değiştirdiği söylenebilir. Geleneksel öğrenme modelinde, dersin teorik kısmı genellikle sınıf ortamında öğretmen tarafından yürütülürken, ters yüz öğrenme modelinde öğretmen ders içeriğini öğrencilerle ders öncesinde paylaşmaktadır. Bu şekilde teorik kısmın öğretimi sınıf dışında gerçekleşmektedir (Bergmann ve Sams, 2012, s. 13; Strayer, 2012, s. 172). Ayrıca bu modeli her öğrencinin kendine özgü bireysel bir öğrenme hızı olduğu için sınıf dışı ortamda istedikleri zaman ve tempoda öğrenme fırsatı sunmaktadır (Lage vd., 2000, s. 33). Öğrencilerin ders öncesinde konu ile ilgili videolar izlemeleri sağlanarak derse daha hazır hâle gelmeleri sağlanabilir. Bu şekilde öğrencilerin derste işlenecek konuya yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri üst seviyeye çıkarılabilir. Zownorega (2013), öğrenme aşamaları geleneksel öğrenme yaklaşımı ve ters yüz öğrenme modeli bağlamında nasıl gerçekleştiğini göstermektedir.

Geleneksel Model**Ters Yüz Sınıf Modeli**

Şekil 1. Geleneksel öğretim yaklaşımı ile ters yüz öğrenme modelinin karşılaştırması. Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE - Life Sciences Education*, 9(4), 473-481.

Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar için belirlenen süre açısından karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar görülmektedir. Aşağıdaki tabloda, Bergmann ve Sams'e (2012) göre her iki model için ders sürecinde etkinliklere ayrılan sürelerin dağılımı gösterilmektedir:

Tablo 1. Geleneksel Sınıf ile Ters Yüz Sınıfın Süre Açısından Karşılaştırılması

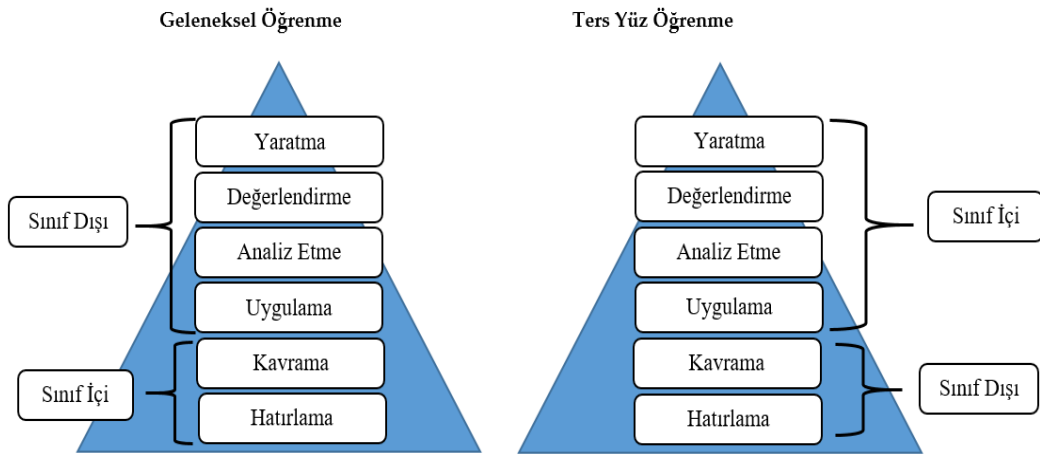
<i>Geleneksel Yöntem</i>	<i>Ters Yüz Öğrenme Modeli</i>		
<i>Etkinlik</i>	<i>Süre</i>	<i>Etkinlik</i>	<i>Süre</i>
Hazırlık Aşaması	5 dk.	Hazırlık Aşaması	5 dk.
Ödev Kontrolü ve Geri Bildirim	30 dk.	Videolar ile İlgili Soru-Cevap Etkinliği	30 dk.
Yeni İçeriğin Öğrenciye Aktarılması	45 dk.	Konu ile İlgili Uygulama ve Etkinlikler	65 dk.
Konu ile İlgili Uygulama ve Etkinlikler	20 dk.		

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene & Alexandria: International Society for Technology in Education kaynağından uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde her iki modelde de ders ısınma aktiviteleriyle başlamaktadır. Geleneksel yöntemde ısınma aktiviteleri hemen sonrasında bir önceki hafta işlenen derse yönelik ödev kontrolü yapılmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinde ise bu süre öğrencilere ders öncesinde izlemeleri için verilen videolarla ilgili soru-cevap etkinliği yapılmaktadır. Geleneksel eğitimde yeni bir içeriğin öğrenciye aktarılması ve konu ile ilgili uygulama ve etkinliklerin yapılması için belirlenen süre için ters yüz öğrenme modelinde konu ile ilgili uygulama ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu durumda ters yüz öğrenme modeli derste ödev kontrolü, geri bildirim ve yeni içeriğin öğrenciye aktarılması

aşamalarını geçerek doğrudan etkinlik ve uygulama aşamasında geçtiği söylenebilir. Öğrenciler derste işlenecek konu hakkında sınıf dışı ortamda videolar aracılığıyla bilgi edindiği için ders esnasında konu ile ilgili soru-cevap ve uygulamalar yapılmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin etkinliklere ve uygulamalara daha fazla zaman ayırdığı söylenebilir.

Son olarak bu iki model Bloom Taksonomisi açısından karşılaştırıldığında piramidin tersine döndüğü görülmektedir (Sams ve Bergmann, 2014). Her iki modeli Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması aşağıda verilmiştir:



Şekil 2. Ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme modelinin Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması. Hayırsever, F. & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.

Geleneksel öğrenme modelinde öğretmen dersi sınıfta anlattığı için öğrenci pasif bir şekilde dinlemektedir. Bu durumda piramidin ilk iki basamağındaki hatırlama ve kavrama düzeyindeki öğrenmeler sınıf içinde yapılmaktadır ve öğrenciler öğretmene ihtiyaç duyduğu sonraki aşamalar ders dışında kalmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinde ise Bloom Taksonomisinin ters çevrilmesiyle ilk iki basamaktaki hatırlama ve kavrama düzeyleri ders dışında yapılmaktadır. Demetry (2010), ters yüz öğrenme modelinin temelinde sınıf içinde zamanın aktif bir şekilde kullanılmasını amaçlandığını belirtmiştir. Öğrenciler derste işlenecek konuyu sınıf dışında öğrenerek derse gelmektedir. Sınıf içinde ise uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyinde öğretmen öğrencilere rehberlik etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, ters yüz öğrenme modeline göre "Kitle İletişiminde Arapça" dersi için bir ders planı önerisinde bulunmaktır. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ters yüz öğrenme modeline göre Kitle İletişiminde Arapça dersi için ders öncesi süreç tasarımı nasıl yapılır?

2. Ters yüz öğrenme modeline göre Kitle İletişiminde Arapça dersi için sınıf dışı süreç tasarımı nasıl yapılır?
3. Ters yüz öğrenme modeline göre Kitle İletişiminde Arapça dersi için sınıf içi süreç tasarımı nasıl yapılır?
4. Hazırlanan ders planının ölçme ve değerlendirme aşaması nasıl düzenlenmelidir?

Bu modele göre hazırlanan ders planı önerisinin alana, yabancı dil olarak Arapça öğrenenlere ve Arapça öğretmenlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmış ve bu teknikte veriler toplanmıştır. Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman incelemesi gibi tekniklerle nitel verilerin toplandığı, olguların ve olayların kendi doğal bağlamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde sunulduğu bir süreci ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Bu analiz yöntemiyle ters yüz öğrenme modeli ile ilgili alanyazın taraması yapılmış olup Yükseköğretim kurumlarında Arap Dili Eğitimi bölümlerinde okutulan “Kitle İletişiminde Arapça” dersinin öğrenme kazanımları ve ders içeriği incelenmiştir. Ardından ters yüz öğrenme modelinin “ders öncesi süreç tasarımı, sınıf içi süreç tasarımı, sınıf dışı süreç tasarımı, ölçme ve değerlendirme” aşamaları odak alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında yükseköğretim düzeyinde Arap Dili Eğitimi Bölümlerinde 3. sınıfta okutulan “Kitle İletişiminde Arapça” dersine yönelik bir ders planı önerisi hazırlanmıştır.

Bulgular

Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Ders Planı Hazırlama

Bu bölümde Yükseköğretim düzeyinde Arap dili eğitimi veren bölümlerde okutulan “Kitle İletişiminde Arapça” dersi “Haber Yazma - Haber Sunma” konusu için ters yüz öğrenme modeline göre ders işlemek isteyen öğretim elemanları için bir ders önerisi sunulacaktır. Öğrencilerin kitle iletişim araçlarını tanınması, özelliklerini kavraması, terminolojiye hâkim olması ve kitle iletişim dilini kullanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Dersin konu başlığının belirlenmesinden sonra izlenecek aşamalar aşağıda belirtilmiştir (Yaman ve Yüksel, 2017):

- Ders Öncesi Süreç Tasarımı
- Sınıf İçi Süreç Tasarımı
- Sınıf Dışı Süreç Tasarımı
- Ölçme - Değerlendirme

Bu başlıklar altında ders içeriğinin hazırlanması, sınıf içi - sınıf dışı sürecin tasarlanması ve etkinliklerin uygulanabilmesi, bir haftalık bir süreci kapsamı öngörülmektedir. Öğrencilerin bu dersin sonunda edineceği kazanımlar aşağıda belirtilmiştir:

- Haber yazımında kullanılan üslup, kelime ve dilbilgisi yapıları hakkında bilgi sahibi olur.
- Bir haberde olması gereken nitelikleri ve özellikleri bilir.
- Haber yazma tekniklerini bilir.
- Arapça kitle iletişim organları arasındaki farkı ayırt eder.
- Arapça haber yazarken kalıp ve eşdizimsel örüntüleri kullanır.
- Bir haber başlığında olması gereken özellikleri bilir.
- Ters Piramit yöntemini kullanarak ile haber metni üretir.
- Arapça haber sunumu yapar.
- Bir kelime grubundan yola çıkarak haber metni tasarlar.

Ders Öncesi Süreç Tasarımı

Bu aşamada ders materyalinin hazırlanma süreci, materyal ve kaynak çeşitliliği önemlidir. Materyal olarak okuma çalışmaları, sesli bloglar, web siteleri, öğretici etkinlikler ve video dersler kullanılabilir. Bu materyallerden en modern olan öğretmenin hazırladığı video dersler olduğu söylenebilir. Öğretmen, bu video dersleri oluşturarak öğrencilere etkili bir şekilde içerik sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle sınıf ortamındaki ders deneyimini en iyi şekilde yansıttığı düşünülmektedir. Sınıf içi uygulamalar öncesinde haber yazma ile ilgili bir temel oluşturması amacıyla öğrencilerin izlemeleri ve bilgi edinmeleri için bir video hazırlanır. Öğrencilere sunulacak videoların içerikleri öğretmen tarafından belirlenir. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte video içeriklerini paylaşacakları platformları seçmelidir. Bu platformlar sosyal medya platformları, e-posta veya diğer iletişim araçları olabilir. Ardından dersle ilgili video sunumları hazırlamalı veya dersin amacına uygun sunumlardan yararlanmalıdır. Bu sunumların süreleri, öğrencileri olumsuz etkilememek ve dikkatlerini dağıtmamak için konuya göre ayarlanmalıdır. Bu videolar dersin teorik kısmıyla ilgili olmalıdır. Bu sayede öğrenciler, derse gelmeden önce konu hakkında bilgi sahibi olabilirler. Öğrenme materyalinin etkili bir şekilde sunulması ve öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırmak için görsel ve işitsel öğeler kullanılabilir. Örnek olarak öğrencilere Arap basınında geçen ifadeler, eşdizimler ve medya terimleri hakkında kısa video ve haber sunumları izletebilir ve bu şekilde öğrencilerin konuya odaklanmaları sağlanabilir.

Bu bağlamda ders öncesi süreçte öğretmen, öğrencilere izlemeleri ve bilgi edinmeleri için öğretmenin belirlediği “Haber başlığı nasıl yazılır? / كيف تكتب عنوان الخبر؟” ve “Ters piramit tekniğine göre haber nasıl yazılır? كيف تكتب الخبر بصيغة الهرم المقلوب؟” başlıklı haber yazma ile ilgili Arapça bir video

izlemelerini ister. Bu video, sosyal medya platformu "Youtube" aracılığıyla öğrencilerle paylaşılır. Bu videoyla ders öncesinde öğrencilerin dersin konu başlığı hakkında bilgi edinmesi ve dersin içeriği ile ilgili sormak istedikleri soruları hazırlamaları sağlanır. Bunun yanında öğrencilere Arap medyasında geçen birkaç farklı haber metni öğrencilere çalışma kâğıtları halinde verilir ve ders öncesindeki süreçte bu haberlerde kullanılan ifadeler, haberlerin başlığı, haberin nasıl yazıldığını inceleyerek değerlendirmeye yönelik çalışma yapmaları istenir.

Sınıf İçi Süreç Tasarımı

Sınıf içindeki etkinlikler, öğrencilerin ders öncesinde çalıştıkları konuyu pratiğe dökabilmeleri için tasarlanmaktadır. Bu kapsamda, sınıf içinde öğrencilere çeşitli görevler verilmesi düşünülmektedir. Bu görevlerden elde edilen çıktılar sınıf dışı etkinlikleri şekillendirecektir. Sınıf içinde aktif öğrenme stratejilerine göre etkinlikler tasarlanabilir. Öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri kazandırmak için kullanılan bu stratejilerden bir kısmına aşağıda değinilmiştir (Gilboy vd., 2015; Mortensen ve Nicholson, 2015):

- *Düşün-Eşleş-Paylaş*: Öğrencilere bir konuda düşünmeleri için zaman verilir, ardından fikirlerini eşleştirip paylaşmaları istenir. Bu yöntem, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini teşvik eder.
- *Dinle-Düşün-Eşleş-Paylaş*: Benzer şekilde, öğrencilere bir içerik sunulur, ardından dinleyip düşündükten sonra fikirlerini eşleştirip paylaşmaları istenir.
- *Aktif Oturum*: Öğrenciler, belirli bir konu hakkında aktif olarak tartışır, sorular sorar ve görüşlerini paylaşır. Bu, katılımcıların derinlemesine öğrenmelerini sağlar.
- *Testere*: Öğrencilere belirli aralıklarla hızlı sorular sorularak konuyu pekiştirmeleri sağlanır.
- *Rol Yapma*: Öğrenciler belirli rolleri üstlenir ve bu rolleri oynayarak konuyu derinlemesine anlama fırsatı bulurlar.
- *Küçük Grup Çalışmaları*: Öğrenciler küçük gruplar halinde çalışarak fikir alışverişi yapar, tartışır ve öğrenirler.
- *İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları*: Öğrenciler, birlikte çalışarak problemleri çözer, projeleri tamamlar ve birbirlerinden öğrenirler.

Öğrencilerin sınıf içi süreçte yapacağı ve (50+50) 2 ders saati sürecek olan etkinlikler aşağıda sıralanmıştır:

1. Bir haber metninde olması gereken özellikler nelerdir? Tartışınız.
2. Haber türleri nelerdir? Her bir türe ait özellikleri listeleyiniz.
3. Hangi tür haber sitelerini takip ediyorsunuz? (Ekonomi, siyaset, kültürel, sosyal) Neden? Tartışınız.

4. Takip ettiğiniz haberler için seçilen görseller hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışınız.

5. Ters Piramit yöntemi nedir? Tartışınız.

Öğrencilerle ders başında yapılan tartışmalar sonrasında uygulama aşamasına geçilir. Öğretmen ders öncesinde sınıfta incelenmek üzere bir haber metni belirler. Bu noktada metnin öğrencilerin yabancı dil seviyelerine uygun olarak belirlenmesine dikkat edilir. Örnek bir haber metni hem sınıfta tahtaya yansıtılır hem de öğrencilere çalışma kâğıdı olarak dağıtılır. Öğrencilerin haber görselini ve haber metnini incelemeleri istenir ve bunun için yeteri kadar süre verilir.

Örnek Haber Metni:



للصبر حدود.. السويدياء تهتف غاضبة "الفساد في كل مكان"

تحت وطأة الأزمة الاقتصادية الخانقة و ضد الفساد المستشري في بعض دوائر الدولة، أطلق أهالي محافظة السويداء في الجنوب السوري صرخاتهم لليوم الرابع على التوالي. فعبارة "للصبر حدود" لخص شيخ الطائفة الدرزية ما يجري في تلك المحافظة ذات الأغلبية الدرزية، مؤكداً أن من حق المواطن أن يطالب بحل حاسم. وقال حمود الحناوي، في بيان اليوم الأربعاء، تعليقا على الاحتجاجات "يحق للمواطن أن يعيش كريما أمانا على نفسه ورزقه وعائلته". كما رأى أنه "على المسؤولين أن يعلموا حق العلم أن البطالة والجوع هما أكبر محرك لانتهيار المجتمع، وأن الفساد المستشري بات أصل المشكلة وطال كل موقع في البلاد." وطالب أبناء المحافظة أن يكون موقفهم موقف الكرامة والحرص على آدابها والحفاظ على مؤسسات الدولة الرسمية العامة والخاصة وعملها. أتى ذلك، فيما شهدت بعض مناطق المحافظة خلال الأيام الماضية مهاجمة مكاتب الحزب الحاكم. وعمد العديد من السكان إلى إغلاق الطرق مع تصاعد الاحتجاجات على الوضع الاقتصادي.

فيما قال ناشطون ومراقبون إن حشودا أطلقت هتافات مناهضة للحكومة في نحو عشر بلدات وقرى بمحافظة السويداء، احتجاجا على الإجراءات الاقتصادية الجديدة التي تتخذها السلطات، وفق ما نقلت رويترز وتمر سوريا بأزمة اقتصادية خانقة أدت إلى انخفاض قيمة عملتها إلى مستوى قياسي بلغ 15500 ليرة للدولار الأسبوع الماضي في انهيار متسارع. بعد أن كانت العملة تُتداول بسعر 47 ليرة للدولار في بداية الصراع قبل 12 عاما. يشار إلى أن السويداء التي يقطنها معظم دروز سوريا ظلت تحت سيطرة الحكومة منذ بداية الصراع، ونجت إلى حد بعيد من الاضطرابات التي شهدتها مناطق أخرى. وكانت مسيرات مناهضة للحكومة اندلعت أيضا الأسبوع الماضي في تلك المحافظة بسبب ارتفاع أسعار البنزين الذي زاد من الضغط على الأسر التي تكابد بالفعل من أجل توفير الغذاء. وامتدت المسيرات لتشمل 11 مدينة وبلدة وقرية في المحافظة، وفق المرصد السوري لحقوق الإنسان، بينما شهدت جميع الدوائر الحكومية والمحلات التجارية إغلاقا تاما في عدة مناطق.

في المقابل، لم تعلق السلطات السورية علناً على الاحتجاجات. فيما أكد عضو البرلمان السوري محمد تيناوي يوم الاثنين الماضي أنه لم يسمع بوجود "إضرابات" في السويداء، لكنه شدد على أن بلاده تعيش وضعا "قاسيا" بسبب العقوبات. كما اعتبر

في تصريحات لوكالة أنباء العالم العربي أن "الوضع في سوريا ليس كما يتم تصويره من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والإعلام"، قائلا "لدينا مقاربات متنوعة وكثيرة تعكف الحكومة على دراستها حاليا لتخفيف العبء على المواطن وتحسين الوضع المعيشي". وكان الرئيس السوري بشار الأسد أصدر الأسبوع الماضي مرسوما تشريعا يقضي بزيادة رواتب العاملين في مؤسسات الدولة بنسبة 100 بالمئة ليصبح الحد الأدنى للأجور 185 ألفا و940 ليرة شهريا (13 دولارا بسعر السوق الموازية / 17.4 دولار بالسعر الرسمي). جاء هذا المرسوم بعد قرار أصدرته وزارة التجارة الداخلية وحماية المستهلك برفع أسعار البنزين والمازوت في البلاد إلى مستويات غير مسبوقه (Al-Arabiya, 2023).

1. Bu haber metnini ters piramit tekniğine göre inceleyip yorumlayınız (Haberin girişi, gövdesi ve detayı incelenmelidir).
2. Haber metninde geçen Arapça ifadeleri ve eşdizimleri belirleyerek cümle içerisinde kullanınız.
3. Grup etkinliği: Sınıf 3-4 gruba ayrılır ve her gruba içinde 7 kelime bulunan kartlar dağıtılır. Her grubun bu kelimeleri kullanarak bir haber metni yazması istenir. Gruplara yeterli süre verildikten sonra her grubun belirlediği sözcünün bu haberi sunması istenir.

Sınıf Dışı Süreç Tasarımı

Bu aşamada, sınıf içi uygulamalar sırasında görevlerini başarıyla yerine getiren öğrencilerden, konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak çeşitli uygulama ve etkinlikleri tamamlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf dışı ortamda tamamlaması gereken görevler aşağıda belirtilmiştir:

1. Arapça haber sitelerinde karşılaştığınız çarpıcı haber başlıklarından örnekler yazınız.
2. Bu haberlerde kullanılan ifadeleri üslup bakımından inceleyiniz.
3. Ters piramit yöntemi ile haber metni nasıl yazılır? Bu yöntemle göre bir haber metni yazınız ve metne uygun görsel ekleyiniz.

Ölçme ve Değerlendirme

Bu aşamada, öğrencilerin konuyu ne kadar iyi öğrendiklerini değerlendirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme süreci yer almaktadır. Öğretmenin ders içeriği ilgili bir ölçme aracı geliştirmesi gerekebilir. Doğru ve objektif bir değerlendirme için iyi bir ölçme aracının geliştirilmesi sürece katkı sağlayabilir. Öğretmenin ders öncesinde öğrencilere sunmak üzere hazırladığı videolar aracılığıyla öğrenciler önceden ders hakkında bilgi sahibi olur ve dersin içeriği ve konusu hakkında yeteri kadar uygulama yapmış olur. Bu süreçte öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulabilir ve grup içi ya da gruplar arası soru-cevap ve tartışma yapmaları sağlanabilir. Öğretmen zaman zaman etkinliklere de katılabilir. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecinde görsel ve işitsel materyallerden yararlanabilir. Öğretmen bir değerlendirme için bir rubrik tasarlayabilir ve bu rubriğe göre öğrenci performanslarını değerlendirebilir.

Sonuç

Ters yüz öğrenmenin, öğrencilere daha fazla bağımsızlık, özgürlük ve bireysel öğrenme deneyimi kazanma fırsatı sunduğu düşünülmektedir. Bu model, öğrencilerin daha derinlemesine anlama ve uygulama yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle pratik beceri gerektiren konularda etkili bir araç olabilir. Bu öğrenme modelinin öğrenciye özgürlük tanınması ve bireysel öğrenme yöntemiyle öğrenme gerçekleştirilmesi için fırsat sunması, bu modelin olumlu yönlerinden biri olduğu söylenebilir. Ders öncesi izlenen videolar, öğrencilere birçok avantaj sunabilir. İlk olarak, öğrencilerin videoları istedikleri zaman tekrar izleme, belirli bölümleri durdurma veya başa sararak yeniden izleme gibi olanaklara sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu durum özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciye büyük bir fırsat sağlayabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi hızlarına göre yönetmelerine ve daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Ders öncesinde video dersi izleyen bazı öğrenciler için öğrenme süreci başlamış olur. Bazı öğrenciler içinse video ders yeterli olmayabilir. Bu tür durumlarda öğrencilere ilgi çekici bir sınıf ortamı sağlayarak ve öğrenmeye yönlendirecek etkinlikler tasarlayarak öğrencilerin dersten verim alması sağlanabilir.

Ters yüz öğrenme modelinin birçok avantajı olduğu gibi dezavantajlarının da olduğu söylenebilir. Örnek olarak bu modelin en temel noktası öğrencilerin planlanan konuyu çalışması olduğu için ders öncesi konuyu çalışıp gelmesini garanti etmek zor olabilir. Ters yüz öğrenme modelinin öğrenciyi özgür bırakırken aynı zamanda disiplinde tutan ve öğrenciye sorumluluk yükleyen bir yapısı da bulunmaktadır. Öğrencilerin ders öncesi yeterli düzeyde hazırbulunmuşluğa sahip olması, kendi çabaları ve çalışmalarına bağlıdır. Öğrencilerin ders öncesi çalışmalarını sağlamak adına sınıf içi uygulamalar başlamadan önce mini bir yazılı sınav yapmak ya da öğrencilerin izlediği video hakkında sorular sormak uygun olabilir. Bu sınav yöntemiyle öğrencilerin çalışmaları sağlanırken aynı zamanda konu ile ilgili öğrenciler açısından anlaşılmayan ya da zorluk yaşanan noktalar da tespit edilebilir.

Ters yüz öğrenme modelinin her öğrenme alanı için uygun olmadığı düşünülmekle birlikte bu modelin yabancı dil öğretimi alanı için uygun olduğu söylenebilir. Yabancı dil sınıflarında öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkileşimi önemli bir faktör olması nedeniyle ters yüz öğrenme modelinin doğasına da ayak uydurmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalarda bu modelin öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığı görülmektedir (Galway, Corbett, Takaro, Tairyan ve Frank, 2014; Pierce ve Fox, 2012).

Bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair bir öneri sunulmuştur. Gelecek çalışmalarda bu ders planının etkisi ölçülebilir ya da iki dönemlik öğretim programı hazırlanıp uygulanarak ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Al-Arabiya. (2023). الفساد في كل مكان للصبر حدود.. السويداء تهتف غاضبة. <https://www.alarabiya.net/arab-and-world/syria/للصبر-حدود..السويداء-تهتف-غاضبة-الفساد-في-كل-مكان> sayfasından erişilmiştir.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene & Alexandria: International Society for Technology in Education.
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R. & Cross, M. (2015). The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 6, 15–21.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 30, 1-18.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom> sayfasından erişilmiştir.
- Crouch, C. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69, 970-977.
- Demetry, C. (2010). *Work in progress- An innovation merging "classroom flip" and team-based learning*. 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference'de sunulmuş bildiri, Arlington, Virginia, USA.
- Flipped Learning Network. (2014). The four pillars of F-L-I-P. Flipped Learning Network. http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Galway, L. P., Corbett, K. K., Takaro, T. K., Tairyan, K. & Frank, E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education. *BMC Medical Education*, 14, 181-190.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47, 109-114.
- Graziano, K. J. (2017). Peer teaching in a flipped teacher education classroom. *TechTrends*, 61(2), 121-129.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. <http://www.flippedlearning.org/review> sayfasından erişilmiştir.
- Hayırsever, F. & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.

- Herreid, C. & Schiller, N. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*, 62-66.
- Hsu, T. C. (2017). Behavioural sequential analysis of using an instant response application to enhance peer interactions in a flipped classroom. *Interactive Learning Environments, 26*(1), 91-105.
- Johnston, B. M. (2017). Implementing a flipped classroom approach in a university numerical methods mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 48*(4), 485-498.
- Kara, C. O. (2016). Flipped classroom. *Tip Eğitimi Dünyası, 15*(45), 12-26.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE - Life Sciences Education, 9*(4), 473-481.
- Mortensen, C. J. & Nicholson, A. M. (2015). The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates. *Journal of Animal Science, 93*, 3722-3731.
- Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(10), 196-201.
- Roehling, P. V., Root-Luna, L. M., Richie, F. J. & Shaughnessy, J. J. (2017). The benefits, drawbacks, and challenges of using the flipped classroom in an introduction to psychology course. *Teaching of Psychology, 44*(3), 183-192.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Eugene & Alexandria: International Society for Technology in Education.
- Sherer, P. & Shea, T. (2011). Using online video to support student learning and engagement. *College Teaching, 59*(2), 56-59.
- Song, Y. & Kapur, M. (2017). How to flip the classroom: "Productive failure or traditional flipped classroom" pedagogical design? *Journal of Educational Technology & Society, 20*(1), 292-305.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193.
- Toto, R. & Nguyen, H. (2009). *Flipping the work design in an industrial engineering course*. The ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference' de sunulmuş bildiri, San Antonio, TX.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief, 13*, 1-11.

- Yaman, B. & Yüksel, N. (2017). Ters-yüz sınıflarda matematik uygulamaları örneği: kuadrikler. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017 içinde* (s. 707-723). Ankara: Vadi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zengin, Y. (2017). Investigating the use of the Khan Academy and mathematics software with a flipped classroom approach in mathematics teaching. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 89-100.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2154&context=theses> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The flipped learning model represents a new form of teaching method in which the teacher shares digital resources with students through a platform outside the classroom. In this learning model, course content is represented to students asynchronously through this platform outside the classroom (Bergmann and Sams, 2012). In-class practices include reinforcement activities along with collaborative and interactive problem solving activities that encourage students' active participation (Toto and Nguyen, 2009). In this way, students become more active in the classroom environment and reinforce what they have learned through a wide range of classroom activities (Crouch and Mazur, 2001).

Bergmann and Sams (2012) stated that every lesson can be transformed so that it is always accessible to all students. The flipped learning model was initially developed to ensure that students who could not attend the lesson were not left behind, and then this approach was transformed into a teaching model. This model is based on the idea of completely flipping the traditional approach to education. In other words, what students normally do in the classroom is replaced by what they do outside the classroom. The basic principle of this model is that the content learned by students outside the classroom is better understood and reinforced in the classroom under the guidance of the teacher. Brame (2013) defines this model as the knowledge that students acquire through reading or watching videos by being exposed to new material outside the classroom. The teacher carries out problem solving and discussion activities about the subject of the lesson in the classroom. According to the model, first of all, students learn the subject of the lesson from the recorded material in the electronic environment outside of class hours. During the lesson, homework and practice are carried out. Considering the teaching approach of this model, the pyramid according to Bloom's Taxonomy is flipped (Sams and Bergmann, 2014). Practice, analysis, synthesis, and evaluation steps, which are the

most critical stages of the learning process, are implemented in the classroom environment (Kara, 2016).

Lessons in the flipped learning model include four main components (Flipped Learning Network [FLN], 2014). Firstly, teachers should structure the learning environment and time flexibly, taking into account individual and group expectations and needs. Second, teachers should present content in a detailed manner, adopt a learner-centred approach, and provide rich learning opportunities and activities that reflect specific learning cultures. Thirdly, teachers should regularly follow the level of difficulty of the content and students' improvement and progress, as well as implement effective learning strategies to maximize students' conceptual understanding. Finally, the teacher should be a professional educator who continuously observes students' progress, provides immediate feedback, and evaluates students' performance.

When the flipped learning model is compared with the traditional learning model, there are differences in many aspects such as in-class and out-of-class activities, the time used for these activities, and teacher and student roles. When compared in terms of lesson flow, firstly, it can be said that in-class practices and out-of-class practices are replaced. In the traditional learning model, the teaching of the theoretical part is usually conducted by the teacher in the classroom environment, while in the flipped learning model, the teacher shares the course content with the students outside the classroom and the teaching of the theoretical part takes place outside the classroom (Bergmann and Sams, 2012, p. 13; Strayer, 2012, p. 172). In addition, since each student has a unique individual learning pace, this model offers the opportunity to learn outside the classroom at the time and pace they want (Lage et al., 2000, p. 33). Students can be made more ready for the lesson by watching videos related to the subject before the lesson. In this way, students' readiness levels for the subject to be covered in the lesson can be maximized. Zownorega (2013) shows how the stages of the learning process are realized for the traditional learning model and the flipped learning model.

The aim of this study is to offer a proposal for a lesson plan for the "Arabic in Mass Communication" course in the 3rd year of Arabic Language Teaching Departments according to the flipped learning model. From this point of view, the study seeks to answer the following questions:

1. How can the pre-class process for the Arabic in Mass Communication Lesson be designed according to the flipped learning model?
2. How can the out-of-class process for the Arabic in Mass Communication Lesson be designed according to the flipped learning model?
3. How can the in-class process for the Arabic in Mass Communication Lesson be designed according to the flipped learning model?

4. How should the measurement and evaluation phase of the prepared lesson plan be organized?

It is thought that the lesson plan proposal prepared according to this model will contribute to the field, learners of Arabic as a foreign language and Arabic teachers. The literature on the flipped learning model was reviewed and the learning outcomes and course content of the "Arabic in Mass Communication" course in Arabic Language Education departments in higher education institutions were examined. Then, the stages of "pre-course process design, in-class process design, out-of-class process design, measurement and evaluation" of the flipped learning model were focused.

As a result, it is considered that flipped learning offers students the opportunity to gain more independence, freedom, and individual learning experience. This model also can help students develop more in-depth understanding and exercise skills. It can be an effective tool, especially in subjects that require practical skills. It can be considered that this learning model gives students freedom and provides an opportunity to learn with individual learning methods is one of the positive aspects of this model. Videos watched before the lesson can offer many advantages to students. Firstly, it allows students to watch the videos again whenever they want, to stop certain sections, or to rewind and watch them again. This situation can provide a great opportunity, especially in the foreign language learning process. It can help students to manage their learning process according to their own pace and understand better. For some students who watch the video before the lesson, the learning process starts. For some students, video lectures may not be enough. In such cases, it can be ensured that students can benefit from the lesson by providing an interesting classroom environment and designing activities that will direct them to learning. In this study, a suggestion on how the flipped learning model can be used in teaching Arabic as a foreign language was presented. In future studies, the effect of this lesson plan can be measured or the effect of the flipped learning model on students' academic achievement can be investigated by preparing and implementing a two-semester curriculum.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Etkinliklerle Çarpanlar ve Katlar Kavramlarının Öğretimine Bazı Öğrenci Özelliklerinin Etkisi*

The Effect of Some Characteristics of Students on Teaching of Factors and Multiples Concepts with Activities

Şüheda Tuğçe Duman, Hasan Es

Yazar Bilgileri

Şüheda Tuğçe Duman 
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi,
tugceduman57@gmail.com

Hasan Es 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi,
hasanes@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeylerinin ve matematik dersine yönelik tutumlarının etkinliklerle kavram öğrenimine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılı bir devlet okulunda okuyan 6. sınıf öğrencileriyle çalışılmış olup araştırma örneklemi 33 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için "Sosyometri", "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çarpanlar ve katlar konusunun kavramlarını öğretmek amacıyla ACODESA metodu kullanılarak dört etkinlik tasarlanmıştır. Bu metod matematiksel kavramların yapılandırılmasında, işbirlikçi öğrenme, bilimsel tartışma ve öz yansıtma temel ilkelerine dayanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerle 4 hafta boyunca öğretim yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilere başarı testi yapılmıştır. Veriler korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin sosyometri puanları ve matematik dersine yönelik tutumları etkinliklerle kavram öğrenimini yordamamaktadır. ACODESA metoduyla tasarlanan etkinlikler başarıya etkisinde sosyal etkileşim düzeyinin ve matematik dersine yönelik tutumun etkisi istatistikî olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu durum ACODESA metodunun kavram öğretiminde öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyine ve derse yönelik tutumlarına bakılmaksızın kullanılabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
ACODESA Metodu
Etkinlik
Kavram öğretimi
Teknoloji
Çarpanlar ve katlar

Keywords
ACODESA Method
Activity
Concept learning
Technology
Factors and multiples

Makale Geçmişi
Geliş: 18.07.2023
Düzeltilme: 11.08.2023
Kabul: 05.09.2023

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effects of 6th grade students' social interaction levels and attitudes towards mathematics course on concept learning through activities. Correlational method, one of the quantitative research methods, was used in the research. In the research, 6th grade students studying in a public school in the 2022-2023 academic year were studied and the research sample consisted of 33 students. "Sociometry", "Attitude Scale Towards Mathematics Course" and "Factors and Multiples Achievement Test" were used to collect the research data. In order to teach the concepts of factors and multiples, four activities were designed by the researcher using the ACODESA method. This method is based on the basic principles of collaborative learning, scientific discussion, and self-reflection in the construction of mathematical concepts. In this context, teaching was carried out with the students for four weeks. At the end of the application, the students were given an achievement test. The data were analyzed by correlation and multiple regression analysis. Students' sociometry scores and attitudes towards mathematics course do not predict concept learning with activities. The effect of the level of social interaction and the attitude towards the mathematics courses on the success of the activities designed with the ACODESA method is not statistically significant. It shows that the ACODESA method can be used in concept teaching regardless of students' social interaction level and attitudes towards the course.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Duman, Ş. T. & Es, H. (2023). Etkinliklerle çarpanlar ve katlar kavramlarının öğretimine bazı öğrenci özelliklerinin etkisi. *TEBD*, 21(3), 1580-1604. <https://doi.org/10.37217/tebd.1329295>

Giriş

Problem Durumu

Matematiksel kavramların öğrenim şeklindeki farklılıklar matematik başarısını etkilemektedir. Matematikte işlemsel öğrenmeyle birlikte kavramsal öğrenme de önem arz etmektedir. Kalıcı öğrenme kavramsal öğrenmeyle beraber gerçekleşmektedir (Dane ve Başkurt, 2012). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavram bilgisinde amaç sadece kavramın tanımını veya adını öğretmek değildir. Kavram bilgisinin öğretiminde kavramların birbirleriyle ilişkileri de bilinmeli ve kavramlar arası geçişler yapabilmelidir. Matematikte kavramlar tek başına değil bir bütünsel ağ gibi kendi anlamını oluşturan şemayla ilişkilendirildiği zaman kavramsal anlam ortaya çıkar. Bir kavram öğrenildiğinde diğer kavramlarla ilişkisi de kurulabiliyorsa o zaman bu kavrama ait anlama daha iyi gerçekleşmiş demektir. Kavramlar her biri bir halkayı oluşturan bir zincire benzetilebilir. Zincirin her parçası bütünü oluşturan önemli bir parçadır (Baki ve Kartal, 2004).

Matematik derslerinde kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi kavram öğrenimini kolaylaştırır ve derse olan ilgiyi artırır. Kavramların somutlaştırılmasında bilgi teknolojisi önemlidir ve kullanılması önerilmektedir (Dane ve Başkurt, 2012). Bunun yanında etkinliklerle yapılan öğretim de kavramların somutlaşmasında etkili bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin aktif olduğu bir eğitim ortamı için ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri için etkinlikleri matematik derslerinde daha çok görmek gereklidir. Etkinlik çalışma kâğıtları ve öğretim materyalleri kavramları somutlaştırarak ve görselleştirerek açık hale getirir (Baki, Gürbüz, Ünal ve Atasoy, 2009). Sonra somuttan soyuta geçiş yapılarak soyut kavramların öğretimini sağlar; matematiksel etkinlikler kavramlar arası ilişkileri göstermeye yarayan ve eğitimin daha etkili olmasını sağlar. Aynı zamanda etkinliklerin matematiğin gerçek yaşamla arasındaki köprüyü oluşturarak öğrencilerin ilgisini çektiği, dersi eğlenceli kıldığı, matematiğe karşı merak ve isteği artırdığı ve matematik derslerine öğrencileri teşvik ettiği söylenmektedir (Moyer, 2001'den aktaran Baki vd., 2009). Bu nedenle matematik derslerinde kullanılan etkinlik ve materyallerin sayısının artırılması gerekmektedir. Aksi halde matematik öğretiminde bir takım zorluklar yaşanmaktadır. Bunlar; öğrencilerin soyut kavramları zihinlerinde şekillendirememesi ve somut bir kalıba dökememesi, kavramlara günlük hayattan karşılık bulamaması ve matematiksel bilgilerin sadece müfredat yetiştirme kaygısıyla anlatılmasıdır (Baki vd., 2009). Bu araştırmada da 6. sınıf öğrencilerinin bazı özelliklerinin etkinliklerle kavram öğretimine etkisi incelenmiştir.

Öğrenme ortamlarının etkinliklerle zenginleştirilmesi öğrencilerin kavramlarla etkileşim içinde olmalarına ve arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurmalarına imkân sağladığı için matematiksel dilin kullanımı sınıf tartışması oluşturmayı sağlamaktadır. Bu durum matematiği öğrencilerin gözünde sevilen, tartışılan ve istenilen bir ders olarak görmelerini sağlamaktadır (Baki

vd., 2009). Öğrencilerin derslere aktif olarak katılımını sağlayan etkinlikler sınıf içi etkileşimi artırmaktadır. Yanı sıra etkinlikler yapılan öğretimi ilgi çekici hale getirerek dersin verimini artırır (Tunç-Pekkan ve Esmer, 2020). Öğrencilerin öğretim sırasında aktif olması gerektiğinden dolayı matematik derslerinin planlanmasında etkinlik temelli eğitim modelinin izlenmesi önerilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Sosyokültürel yaklaşıma göre sınıf içinde etkinlik temelli eğitim yapılırken sınıfa ait iyi bir öğrenme ortamı yaratmak için belirli bir eğitim modelini takip etmek gereklidir (Hitt, Saboya ve Cortés-Zavala, 2017).

Fransızcada işbirlikli öğrenme, bilimsel tartışma ve öz yansıtma (Apprentissage Collaboratif, Débat Scientifique, Auto-réflexion) kavramlarında karşılık gelen kelimelerin kısaltılması olan ACODESA metodu bir etkinlik tasarlama ve uygulama metodudur. Bu metot, etkinliklerle kavramları inceleme ve akranlarla iletişim içerisinde kavramları inşa ederek sosyal etkileşim içinde farklı temsiller oluşturmayı sağlamaktadır. ACODESA metodunda tasarlanan etkinliklerle öğretim yapılırken kalem-kâğıt ve teknoloji kullanımı öğretim sırasında dengeli bir şekilde olmalıdır. ACODESA metoduyla tasarlanan etkinlikler uygulanırken sırasıyla şu süreçler takip edilir; bireysel çalışma, grup çalışması, sınıf tartışması, öz yansıtma ve kurumsallaştırma. Bu metot öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunarak kavramsal öğrenmelerini destekler (Zengin, 2018). Türkiye’de ve yurt dışında ACODESA metodu ve bu metotla tasarlanmış teknoloji destekli etkinliklerle yapılan öğretilerle ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Hitt, 2011; Hitt vd., 2017; Hitt ve Gonzáles-Martín, 2016; Zengin, 2018, 2020). Ancak bu çalışmalar sadece bazı konu ve sınıf düzeyleri ile sınırlı kaldığından dolayı yeterli değildir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilere ACODESA metodu ile tasarlanan etkinliklerle öğretimi içeren aynı zamanda çarpanlar ve katlar konusuyla alakalı bu pencerede yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma kapsamında etkinliklerle kavram öğretiminde etkili olan ACODESA metoduna göre etkinlikler tasarlanmış ve bu etkinliklerle çarpanlar ve katlar konusunun kavramlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmayla beraber alanyazına katkı sağlanmaya çalışılmış ve etkinlik tasarlamada etkili bir yöntem gün yüzüne çıkarılmıştır.

Çarpanlar ve katlar konusunun ve kavramlarının öğretimine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde oyunla öğretim (Başün ve Doğan, 2020), FeTeMM yaklaşımıyla öğretim (Ünal ve Dumlupınar, 2020), üstbilişsel planlamaya dayalı manipülatif destekli ortamlarda öğretim (Erdem ve Öztürk, 2023), 7E öğrenme halkası modeliyle öğretim (Biber ve Çetinkaya, 2017) yapan çalışmalara rastlanmaktadır. Karakuş ve Yeşilpınar (2013) 6. sınıf matematik derslerinde uygulanan etkinlikleri inceledikleri araştırmalarında çarpanlar ve katlar konusu kapsamında çalışmışlardır. Çarpanlar ve katlar konusunda yapılan kâğıt katlama etkinliklerini içeren bir araştırma da Hacısalihoğlu-Karadeniz (2017) tarafından yapılmıştır. Hacısalihoğlu-Karadeniz (2017), bu çalışmada matematik derslerinde kullanılabilecek modellemeler sunmuştur. Matematiksel etkinliklerle öğretimi içeren çalışmalar

incelendiğinde matematiksel etkinliklerle öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin öğretimini araştıran (Karataş, 2021), matematiksel etkinliklerin başarıya etkisini araştıran (Boz, 2018; Günay, 2013) araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Ancak çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanında ACODESA metoduyla tasarlanan etkinliklerle kavram öğretiminin ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Matematiğin dilini oluşturan matematiksel kavramların öğretimi son derece önemlidir. Bu nedenle kavram öğretiminde etkili bir eğitim modelinin izlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı kalem-kâğıt ve teknolojinin dengeli bir şekilde kullanımına olanak sağlayan etkinliklerle kavram öğretimi yaparak öğrencilerin bazı özelliklerinin kavram öğrenimine etkisini incelemek ve kavram öğretimi konusunda alanyazına ve matematik eğitimcilerine katkı sağlamaktır. Araştırmadaki etkinlikler tasarlanırken ACODESA metodu kullanılmıştır. Türkiye’de ve yurt dışında ACODESA metoduyla alakalı yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın bir diğer amacı da alanyazına katkı sunarak ACODESA metodu ve bu metotla tasarlanan etkinliklerin etkililiğini incelemektir.

Tanımlar

Kavramsal Öğrenme: Matematiğin birbirleriyle bağlantılı kavramlardan ve düşüncelerden oluştuğunu kabul edip problem çözmeye ve yeni matematiksel temsiller üretmeye öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını kullanmasıdır (Baki ve Kartal, 2004).

Matematiksel Etkinlik: Öğrencilere verilen bir takım matematiksel görevler aracılığıyla zihinlerini matematiksel düşüncelerle meşgul etmeye yarayan aktivitelerdir (Dede, Doğan ve Aslan-Tutak, 2020).

ACODESA Metodu: Matematiksel kavramların yapılandırılmasında iş birlikli öğrenme, bilimsel tartışma ve öz yansıtma temel ilkelerine dayanan bir etkinlik tasarlama modelidir (Hitt ve Gonzalez-Martin, 2016).

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmayla ilgili aşağıdaki başlıklar incelenmiş ve bunlarla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Matematik Eğitimi

Matematik Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2018) özel amaçları incelendiğinde öğrencilerin matematiksel okuryazarlıklarını geliştirme, matematiksel kavramları anlama ve kavramları günlük hayatta kullanabilme, problem çözerken ve akıl yürütme yaparken iletişim becerilerini kullanma, matematiğin terminolojisini ve dilini kullanabilme, öğrenme sürecini yönetebilme, üst bilişsel ve zihinsel işlem becerilerini kullanma, kavramların farklı temsillerini kullanma, matematiğe karşı

olumlu tutum geliştirme ve problem çözümünde özgüven geliştirme, araştırma becerileri geliştirme, matematiği sanatla ilişkilendirme, matematiğin evrensel bir değer olduğunu fark etme gibi hedefler bulunmaktadır.

Kaliteli bir matematik eğitiminde amaç öğrencilere matematiksel formüller ezberletmek ve doğru hesaplamalar yapmayı öğretmek olamaz. İyi bir matematik eğitiminin amacı, matematiksel kavramları anlama ve matematiksel düşünme becerileri geliştirme olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin üretken biçime getirme ve tüm hayatında başarılı olacak şekilde yetiştirme sağlanacaktır (Baki ve Kartal, 2004).

Eğitim bireyin davranışlarını değiştiren bir süreçtir. Eğitim kişilerin davranışlarını ve olaylar karşısındaki tavırlarını geliştirirken amaçlarını şekillendirir ve bilgilerini artırır. Matematik eğitimi bireylerin alması gereken zorunlu eğitimlerdendir. Matematik dersi ise öğrencilerin en çok zorlandığı derslerdendir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Savaş, Taş ve Duru (2010) matematik başarısını etkileyen birçok unsurdan bahsetmişlerdir. Bunların başında zekâ, bilişsel farklılıklar, yetenekler, hazırbulunuşluk, öğrenme yöntemi, duyuşsal özellikler, cinsiyet, motivasyon, tutum, dikkat düzeyi, matematik kaygısı ve yaş gelmektedir. Matematik başarısını etkileyen diğer etmenler ise çevre ve aileden kaynaklanan etmenlerdir. Ancak kişinin kendisiyle ilgili özelliklerin matematik başarısını daha çok etkilediği söylenebilir. Matematik başarısını düşüren etmenlerden bir tanesi de matematiğe yönelik geliştirilen olumsuz tutumlardır (Baykul, 1990). Öğrenciler yanlış yapma korkusundan dolayı matematik yapmaktan vazgeçmektedirler.

Öğrencilerle yapılacak çeşitli etkinlikler ve çizimler sayesinde matematiksel kavramların anlaşılmasına yardımcı olunabilir. Öğrencilerin öğrenme ortamları yakın çevreleri ile kavramları ilişkilendirmelerine yarayan etkinliklerle zenginleştirilmelidir (Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2017). Aynı zamanda bu etkinlikler dersi eğlenceli hale getirerek matematik korkusunun azalmasına da yardımcı olacaktır (Dane ve Başkurt, 2012). Bu çalışmada çarpanlar ve katlar konusunun kavramlarının öğretimi etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla yapılmıştır. Bu yöntemle yapılan öğretimde öğrencilerin bazı özelliklerinin etkisi incelenmiştir.

Kavramsal Öğrenme ve Etkinliklerle Kavram Öğretimi

Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) genel amaçları içerisinde öğrencilerin matematiksel kavramları anlaması ve günlük hayatta kullanabilmesi amacı da geçmektedir. Baki ve Kartal'a (2004) göre bir kavram öğrenildiğinde diğer kavramlarla ilişkisi kurulabiliyorsa o zaman bu kavrama ait anlama daha üst düzeyde gerçekleşmiş demektir. Etkili bir öğretim yapılabilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Yeni matematiksel kavramların öğretimi yapılırken önceki kavramlarla ilişki kurulmalı ve somut materyallerle öğretim desteklenmelidir (MEB, 2018).

Matematiksel etkinlikler öğrencilerin akıl yürütme, matematiksel düşünme, modelleme ve anlamlandırma becerilerini aktif olarak kullanmalarına olanak sağlayarak öğrenme fırsatları sunar (Dede vd., 2020). Taylan'a (2020) göre matematiksel etkinlikler kapsamında yapılan matematiksel tartışmalar kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu nedenle öğretmenlere kaliteli etkinlikleri sınıf ortamına getirmek ve nitelikli sınıf tartışması için rehber olmak gibi görevler düşmektedir. Yiğitcan-Nayir ve Bulut'a (2020) göre etkinlik sınıflarda öğrencilerin hem bireysel hem de grupça birtakım görevler üstlenerek öğretmenin rehberliğinde yeni bilgilerin inşasını sağlayan bir öğretim yöntemidir. Matematiksel etkinlikler öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını sağlamakta ve konuları ve kavramları öğrenmek için yeni fırsatlar sunmaktadır. Etkinlikler öğrencilerin mevcut öğrenmelerini geliştirirken yeni matematiksel düşünceler üretmelerini de sağlamaktadır (Toluk-Uçar, 2020'den aktaran Dede vd., 2020). Bu düşüncelerin sınıf ortamında tartışılması ise yeni düşünsel süreçlerin oluşmasında akranların birbirini desteklemesine yol açmaktadır. Matematik dersinin amaçları arasında kazanımları öğrencilere kazandırmaya ek olarak öğrenci merkezli bir eğitimin yapılması da bulunmalıdır (Tunç-Pekkan ve Esmer, 2020). Dede vd.'ne (2020) göre etkinlikler, konu ve kavramların öğretimi yapılırken öğrencilerin sürece aktif olarak katılımlarını sağlayan aktiviteler olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma kapsamında da çarpanlar ve katlar konusuna ait kavramların öğretimi yapılırken dersler etkinlik temelli öğretime göre planlanmıştır. Yapılan etkinlikler hem kalem-kâğıt hem de teknoloji kullanımına olanak tanımaktadır. Bu sadece öğrenciler derslere aktif olarak katılmışlar ve kavramları kendi düşünsel süreçlerine göre inşa ederek öğrenmişlerdir.

ACODESA Metodu

Sosyokültürel yaklaşıma göre sınıfa ait bir öğrenme ortamı oluştururken ve bir etkinliğin uygulaması gerçekleştirilirken tercih edilen eğitim modeli dikkatle seçilmelidir (Hitt vd., 2017). ACODESA metodu etkinlikler sınıfta uygulanırken sınıf içi iletişim ve etkileşimi artırmayı sağlayan bir metottur. Bu sayede etkinliklerle kavramlar somutlaştırılarak öğretim sağlanır. Bu metotla tasarlanan etkinlikler sınıfta uygulanırken kalem-kâğıt ve teknolojinin dengeli olarak kullanılmasına olanak sağlar. ACODESA metodu hem bireysel hem de grup çalışmasını içerir. Bu kapsamda öğrenciler farklı temsiller oluşturur ve geliştirirler. Bu metot aynı zamanda sınıf tartışmasını da içerdiğinden eksik öğrenmelerin tedarik edilmesine imkân vermektedir (Hitt ve Gonzalez-Martin, 2016). ACODESA metoduyla tasarlanan etkinliklerin uygulaması beş temel süreci içerir; bireysel çalışma, grup çalışması, sınıf tartışması, öz yansıtma ve kurumsallaştırma (Zengin, 2018). Bu araştırmada çarpanlar ve katlar konusunun kavramlarını öğretmek amacıyla tasarlanan etkinlikler ACODESA metoduna göre tasarlanmıştır. Bu sayede kavram öğretiminde öğrencilerin derslere aktif olarak katılması, bireysel ve grupla çalışırken yeni temsiller oluşturmaları ve sınıf tartışması ile eksik öğrenmelerini gidermeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama araçları, kavram öğretimi etkinlikleri, etkinliklerin uygulaması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ACODESA metoduyla tasarlanan etkinliklerle kavram öğretimi yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyleri ve matematik dersine yönelik tutumları ile etkinliklerle kavram öğrenimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle ilişkisel araştırma yöntemlerinden korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmaların amacı değişkenler arasındaki ilişkileri saptama, ilişkilerin seviyesini belirleme ve konuyla alakalı yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlama şeklinde özetlenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 33 tane 6. sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem sınırlı para, zaman ve işgücü sebebiyle örneklem seçiminin kolay ulaşılabilecek ve rahat çalışılabilecek gruptan seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008).

Etik Bildirim

Araştırmada Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 28.09.2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-463517 sayılı onayı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırma öncesinde örneklemdaki öğrencilerle çalışma yapabilmek için velilere "Gönüllü Olur Formu" dağıtılmış ve tüm katılımcı öğrenci velilerinden izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerini ölçmek amacıyla "Sosyometri Testi", matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve etkinliklerle kavram öğretimi yapıldıktan sonra öğrencilerin kavramları öğrenip öğrenemediklerini ölçmek amacıyla "Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi" kullanılmıştır.

Sosyometri Testi

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerinin etkinliklerle kavram öğretimine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyleri Sosyometri Testi ve sosyogram

uygulaması ile ölçülmüştür. Sosyometri Testi'nde katılımcılara bir grup içerisinde bazı özel durumlarda kimleri tercih ettiği sorulur. Katılımcılara bu sorulara cevap verirken kendilerine en yakın hissettikleri kişiden başlarlar. Sosyometri Testi sayesinde grupta en çok tercih edilen kişiler ve çok tercih edilmeyen kişiler tespit edilebilir. Sosyometri ve sosyogram uygulama sayesinde grup içerisindeki sosyal ilişkiler belirlenebilir (Sinan, 2019). Bu araştırmada kullanılan Sosyometri Testi'nde örneklem grubuna sınıfta aynı sırayı paylaşmayı en çok istedikleri üç arkadaşlarının isimleri sorulmuştur. Testte öğrenciler en çok oturmak istedikleri arkadaşlarından en aza doğru sıralayarak cevap vermişlerdir. Sosyometri Testi değerlendirmesi ve öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerinin ölçülmesi için sosyometri değerlendirme tablosu kullanılmıştır. Öğrenciler K1, K2, K3 gibi kodlarla kodlanarak sosyometri değerlendirme tablosunun birinci satır ve sütununa yerleştirilir. Daha sonra birinci satırdaki öğrencinin ilk sırada tercih ettiği arkadaşına 3 puan, ikinci sırada tercih ettiği arkadaşına 2 puan ve üçüncü sırada tercih ettiği arkadaşına 1 puan verilir. Aynı uygulama tüm satırlardaki öğrenciler için tamamlanır. Böylece her sütundaki öğrenci için o sütunda tüm arkadaşlarında topladığı puanlar yazılmış olur. Sütunlardaki puanlar toplanarak öğrencilerin sosyometri puanları oluşturulur.

SOSYOMETRİ TABLOSU											
Seçilenler											
Seçenler	Murat	Şebnem	Ahmet	Fuat	Kenan	Derya	Cenk	Gülsüm	Zerrin	Bahar	
Murat			2	3	1						
Şebnem	3		1		2						
Ahmet		2			1	3					
Fuat	1		3			2					
Kenan	2	3		1							
Derya		1		3	2						
Cenk	1		2		3						
Gülsüm									1	2	
Zerrin								2		1	
Bahar								1	2		
TOPLAM	1.	2	1	1	1	2	-	-	1	1	1
SEÇME	2.	1	1	2	-	2	1	-	1	1	1
DERECESİ	3.	1	1	1	2	1	1	-	-	-	-
1. Seçim 3 Puan	2x3 = 6	1x3 = 3	1x3 = 3	1x3 = 3	2x3 = 6	-	-	1x3 = 3	1x3 = 3	1x3 = 3	
2. Seçim 2 Puan	1x2 = 2	1x2 = 2	2x2 = 4	-	2x2 = 4	1x2 = 2	-	1x2 = 2	1x2 = 2	1x2 = 2	
3. Seçim 1 Puan	1x1 = 1	1x1 = 1	1x1 = 1	2x1 = 2	1x1 = 1	1x1 = 1	-	-	-	-	
TOPLAM PUAN	9	6	8	5	11	3	0	5	5	5	

Şekil 1. Sosyometri değerlendirme tablosu örneği

Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerin matematik dersine ait tutumlarının etkinliklerle kavram çarpanlar ve katlar kavramlarının öğretimine etkisi incelenmiştir. Bunun için araştırma kapsamında öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından hazırlanan "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek

kullanılırken gerekli izinler alınmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Bu ölçek 38 maddeden oluşmaktadır.

Testteki 38 maddenin 14'ü ilgi, sevgi ve zevk ölçen, 9'u korku ve güveni gösteren, 8'i meslek ve önemlilikle ilgili ve 8'i ilgi, sevgi ve zevk ölçen maddeler olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili çözenlerin ilgi ve görüş bildirmesine yarayan beş seçenek bulunmaktadır. Bu seçenekler soldan sağa doğru A, B, C, D ve E olarak kodlanmıştır. A=Hiç Katılmıyorum, B=Katılmıyorum, C=Kararsızım, D=Kısmen Katılıyorum ve E=Tamamen Katılıyorum ifadelerini temsil etmektedir. Bu ölçekte ilgi, sevgi ve zevki ölçen maddeler, korku ve güveni yansıtan maddeler, meslek ve önemlilikle ilgili maddeler ve yine ilgi, sevgi ve zevki ölçen maddeler şeklinde dört boyut bulunmaktadır. Boyutlar arası korelasyon analizi yapıldığında ilgi ve sevgi boyutlarına ait puanlar arasında 0,82, korku ve güven boyutlarına ait puanlar arasında 0,80, meslek ve önemlilik boyutlarına ait puanlar arasında 0,72 korelasyon değeri hesaplanmıştır. Yarılama (split-half) güvenilirlik katsayısı 0,93 olduğundan testin iç güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeyleri ile matematik dersine yönelik tutumlarının etkinliklerle kavram öğretimine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin etkinliklerle kavramları öğrenip öğrenemediğini test etmek için araştırmacı tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Bu test 6. sınıf matematik dersi çarpanlar ve katlar ünitesinin kazanımlarına uygun hazırlanan belirtke tablosu dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 1. Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi Belirtke Tablosu

<i>Kazanımlar</i>	<i>Soru numaraları</i>
M.6.1.2.1. Doğal sayıların çarpanlarını ve katlarını belirler.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
M.6.1.2.3. Asal sayıları özellikleriyle belirler.	8, 9, 10, 11, 13
M.6.1.2.4. Doğal sayıların asal çarpanlarını belirler.	12, 14, 15, 16, 17
M.6.1.2.5. İki doğal sayının ortak bölenleri ile ortak katlarını belirler, ilgili problemleri çözer.	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Sorular yazılırken MEB tarafından 6. sınıf matematik dersleri için yayınladığı kitap, çeşitli yardımcı kaynak kitaplar ve internet kaynaklarından faydalanılarak yazılmıştır. Böylece test maddelerinin yordama geçerliliğini sağlamak hedeflenmiştir. Testte ilk hazırlandığında çoktan seçmeli 30 soru bulunmaktadır. Daha sonra alanında uzman ve MEB'e bağlı ortaokullarda aktif olarak görev yapmakta olan üç matematik öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra bazı maddelerin soru cümleleri veya cevap seçenekleri değiştirilerek testte son şekli verilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören 189 kişilik 6. sınıf öğrencisiyle testin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma sonrasında test maddelerinin madde güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri Microsoft Excel programı kullanılarak hesaplanmıştır. Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi'nde

yapılan analizlere göre testteki 2., 3., 5. ve 7. maddeler “çok kolay madde” olduğu için testten çıkarılmıştır. 4., 12., 24. ve 28. maddeler “zor madde” olması sebebiyle testten çıkarılmıştır. Ayrıca 4. madde “çok zor madde” olduğu için testten çıkarılmıştır. Ayırt edicilik indeksi 0,20 veya daha küçük olan maddelerin testten çıkarılması testin güvenilirliğini artıran bir uygulamadır (Tan, 2008). Çarpınlar ve Katlar Başarı Testi için Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Yani testin iç güvenilirliği yüksektir. Madde sayısı 50 veya üzerinde olan testlerde KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,80 üstü olması aranır (Kehoe’den aktaran Tan, 2008).

Kavram Öğretimi Etkinlikleri

Bu araştırma kapsamında örneklemdaki öğrencilere çarpınlar ve katlar konusuna ait “çarpın”, “kat”, “ortak çarpın” ve “ortak kat” kavramlarının öğretimi etkinliklerle yapılmıştır. Etkinlikler ACODESA metoduyla araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. ACODESA metoduna göre etkinlikler hem kalem-kâğıt hem teknolojinin sınıf içerisinde dengeli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlanır. Bu metotla hazırlanan etkinlikler uygulanırken beş temel süreç izlenir. Bunlar; “bireysel çalışma”, “grup çalışması”, “sınıf tartışması”, “öz yansıtma” ve “kurumsallaştırma” şeklinde sıralanır (Zengin, 2018). Etkinlikler tasarlanırken Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2013) tarafından yazılan ‘Elementary and Middle School Mathematics’ kitabındaki ve MEB tarafından yayınlanan 6. sınıf matematik ders kitabındaki etkinlik ve örneklerden yola çıkılarak tasarlanmıştır. Etkinliklerde temel amaç olarak ilgili kavramı günlük hayatla ilişkilendirme esas alınmıştır ve öğrencilerin kavramları keşfederek öğrenmesi hedeflenmiştir. Tasarlanan etkinlikler haftada beş saat olan matematik derslerinde örneklem üzerinde hafta boyunca uygulanarak kavram öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Çarpın Bulma Etkinliği

Bu etkinliğin amacı öğrencilere doğal sayıların çarpınlarıyla ilişkisini hissettirmek ve çarpın kavramını keşfederek öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu etkinlik çarpınlar ve katlar konusunun “Doğal sayıların çarpınını ve katını belirler” kazanımı kapsamında tasarlanmıştır. Etkinlikte öğrencilerden alanı 72 br^2 olan dikdörtgenler oluşturmaları istenir. Öğrenciler bireysel olarak oluşturabilecekleri tüm dikdörtgenleri oluştururlar. Daha sonra sınıf öğretmen tarafından sosyal etkileşim düzeyi, matematik dersine yönelik tutum ve matematik başarısına göre heterojen gruplara bölünür. Öğrencilerden bireysel olarak çizdikleri dikdörtgenleri grup arkadaşları ile paylaşp çizerken nelere dikkat ettiklerini anlatmaları istenir. Sonra sınıf tartışması başlatılır. Grup sözcüleri akıllı tahtada Word uygulamasının tablo oluşturma seçeneğinin kullanarak oluşturdukları dikdörtgenleri ve bunların kenar uzunluklarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Öğrenciler oluşan tüm dikdörtgenlerin kenar uzunluklarının 72 sayısının farklı çarpınları olduğunu fark etmesi yönünde

öğretmen tarafından yönlendirilir. Öz yansıtma aşamasında öğrencilerden dikdörtgenin alanının bulunurken neden iki kenar uzunluğunun çarpıldığı üzerine düşünceleri ve gerekçelendirmeleri istenir. Kurumsallaştırma aşamasında öğrencilere ev ödevi olarak alanı 90 br^2 olan farklı dikdörtgenler çizmeleri söylenir.

Eratosten Kalburu Yardımıyla Asal Sayıları Bulma Etkinliği

Bu etkinliğin amacı Eratosten kalburunda asal sayıları bulma ve asal sayıların çarpanlarıyla ilgili özellikleri öğrencilere keşfettirmektir. Bu etkinlik çarpanlar ve katlar konusunun “Asal sayıları özellikleriyle belirler” kazanımı kapsamında tasarlanmıştır. Öncelikle öğrencilerden bireysel olarak 3, 7 ve 11 sayılarının tüm çarpanlarını bulmaları istenir. Daha sonra sınıf öğretmen tarafından sosyal etkileşim düzeyi, matematik dersine yönelik tutum ve matematik başarısına göre heterojen gruplara bölünür. Gruplardan 3, 7 ve 11 sayılarının çarpan sayıları ve bunların arasındaki benzerliği tartışmaları istenir. Bu sayıların çarpanlarının sadece 1 ve kendisi olduğu öğrenciler tarafından keşfedilir. Gruplara Eratosten kalburu dağıtılır. Yönergelere göre 2, 3, 5 ve 7'nin katları boyanır ve geriye kalan sayıları incelemeleri istenir. Geriye asal sayılarla boyalı sayıların çarpanlarını karşılaştırmaları istenir. Daha sonra sınıf tartışmasına geçilir. Akıllı tahtadan Geogebra yazılımı üzerinde hazırlanmış örnek Eratosten kalburu açılır. Grup sözcüleri sırasıyla gelerek Eratosten kalburunu tamamlar ve geriye kalan sayılarla ilgili keşfettikleri özellikleri sınıfla paylaşırlar. Sınıf tartışması sonucunda çarpanları sadece 1 ve kendisi olan sayıların özel sayılar olduğu ve asal sayı olarak isimlendirildiği genel sonucuna öğrenciler yönlendirilir. Öz yansıtma aşamasında 100'den büyük asal sayılar olup olmadığı öğrencilere sorulur ve varsa birkaç tane bulmaları istenir. Kurumsallaştırma aşaması için 225 kareden oluşan bir Eratosten kalburu yapmaları ve bunun üzerinde 225'ten küçük tüm asal sayıları bulmaları istenir.

Ortak Çarpan Bulma Etkinliği

Bu etkinliğin amacı alanları farklı kenar uzunlukları aynı olan dikdörtgenler yardımıyla ortak çarpan kavramının inşasını yapmaktır. Bu etkinlik çarpanlar ve katlar konusunun “İki doğal sayıyı ortak bölenleri ile ortak katlarını belirler, ilgili problemleri çözer” kazanımına yönelik tasarlanmıştır. Öğrencilere birer kenarları ortak olarak çizilmiş farklı alanlara sahip dikdörtgenler verilir ve ortak olan kenarların uzunluklarını bireysel olarak bulmaları istenir. Daha sonra sınıf öğretmen tarafından sosyal etkileşim düzeyi, matematik dersine yönelik tutum ve matematik başarısına göre heterojen gruplara bölünür. Gruplardan dikdörtgenlerin ortak kenar uzunlukları ve alanları arasında nasıl bir ilişki olabileceğini tartışmaları istenir. Daha sonra alanı 15 ve 25 br^2 iki dikdörtgeni birer kenarı ortak olacak şekilde çizmeleri istenir. Burada öğrenciler dikdörtgenleri çizerken “Çarpan Bulma Etkinliği”nde kullandıkları yöntemle çarpan bularak çizerler. Ortak kenarın her iki alanın da çarpanı olduğunu keşfederler. Sınıf tartışması aşamasına geçilir ve grup sözcüleri çizdikleri dikdörtgenleri tüm

sınıfa paylaşır. Bu dikdörtgenlerin çizilmesinde neden sadece iki farklı şekil çizilebildiği sınıfça tartışılır. Eğer alanları 13 ve 5 br² olan iki dikdörtgen kullansaydık kaç farklı şekil çizebilirdik sorusu sınıfa sorulur. Akıllı tahtadan Antropi Teach uygulaması üzerinde 13 ve 5 br²lik dikdörtgenler için şekil çizerek tartışma devam ettirilir. Sınıfça ortak çarpan kavramı üzerine konuşulur ve kavram öğrencilerin zihinlerinde inşa edilir. Öz yansıtma aşaması için alanları farklı asal sayılar olan dikdörtgenleri birer kenarı ortak olarak çizmeleri ve incelemeleri istenir. Kurumsallaştırma aşamasında ev ödevi olarak alanları 24 ve 36 br² olan ve alanları 20 ve 16 br² olan dikdörtgenler için aynı uygulamaları yapmaları istenir.

Ortak Kat Bulma Etkinliği

Bu etkinliğin amacı eş uzunlukları oluştururken farklı sayılar kullanarak sayıların ortak katlarını keşfettirmek ve ortak kat kavramını inşa etmektir. Bu etkinlik çarpanlar ve katlar konusunun “İki doğal sayıyı ortak bölenleri ile ortak katlarını belirler, ilgili problemleri çözer” kazanımına yönelik tasarlanmıştır. Etkinlik kapsamında ilk olarak öğrencilere kenar uzunlukları 2 cm ve 3 cm uzunluğunda dikdörtgen kâğıtlar dağıtılır veya kâğıtları öğrencilerin hazırlaması istenir. Öğrencilerden bireysel olarak bu kâğıtları yan yana getirerek farklı alanlı kareler oluşturmaları istenir. Burada öğrencilerin karenin kenar uzunluğunun 2 ve 3’ün katı olduğunu fark ederler. Daha sonra sınıf öğretmen tarafından sosyal etkileşim düzeyi, matematik dersine yönelik tutum ve matematik başarısına göre heterojen gruplara bölünür. Gruplardan oluşturdukları kareleri birbirleriyle paylaşmaları ve daha büyük alanlı kareler oluşturmaları istenir. Sınıf tartışmasında akıllı tahtadan Antropi Teach uygulaması açılır. Grup sözcüleri oluşturdukları kareleri ve oluştururken nelere dikkat ettiklerini sınıfa sunarlar. Sınıfa yeterli sayıda dikdörtgen bulunması durumunda bu yöntemle kaç farklı kare oluşturulabileceği sorulur. Oluşturulabilecek en büyük alanlı karenin alanının kaç olabileceği sorusu üzerinden sınıf tartışması devam ettirilir. Öz yansıtma aşamasında öğrencilerden verilen dikdörtgen kâğıtların kenar uzunlukları 13 cm ve 7 cm olsaydı nasıl bir durumla karşılaşacaklarını düşünmeleri istenir. Kurumsallaştırma için öğrencilerden kenar uzunluğu 36 cm olan kare oluşturmak için kullanabilecek farklı dikdörtgenleri bulmaları istenir.

Etkinliklerin Uygulaması

Hedef kavramları öğretmeye yönelik ACODESA metoduyla hazırlanan etkinliklerin uygulamasına geçilmeden önce öğrencilere etkinliklerin amacı, uygulanışı ve genel kurullarla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Etkinlikler grup çalışması içerdiği için sınıf grupları sosyal etkileşim düzeyi, matematik dersine yönelik tutum ve matematik başarısına göre heterojen gruplar oluşturacak şekilde ayarlanmıştır. ACODESA metoduna göre etkinliklerin grup çalışması aşamasında oluşturulan grupların gerekli özellikler açısından heterojen olması gerekmektedir (Zengin, 2018). ACODESA metoduyla tasarlanan etkinlikler hem kalem-kâğıt hem de teknoloji kullanımını içerdiği için

etkinliklerin uygulamasına geçilmeden önce örnekleme çalışmaları yapılacağı sınıftaki elektrik, internet ve akıllı tahta erişimleri kontrol edilmiştir. Tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra etkinliklerin uygulamasına geçilmiştir. Etkinlikler uygulanırken MEB tarafından hazırlanan kazanımlarda çarpanlar ve katlar konusunun kavramlarını sırasıyla öğretecek şekilde ilerlenmiştir. Etkinliklerin uygulaması dört hafta boyunca haftada beş ders olarak okutulan matematik derslerinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeyleri ile matematik dersine yönelik tutumlarının etkinliklerle kavram öğrenimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun için “Sosyometri Testi”, “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde çeşitli araçlar ve yöntemler izlenmiştir.

Sosyometri Testi’nden elde edilen verilerin analizinde sosyometri değerlendirme tablosu oluşturulmuştur. Sınıf sosyogramı oluşturmak için <https://groupdynamics.en.softonic.com/> internet adresinden “groupdynamics” programı kullanılmıştır. Sınıf sosyogramı incelenerek öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanan verilerin analizleri JASP uygulaması ve Microsoft Excel programı ile yapılmıştır. JASP uygulaması Amsterdam Üniversitesi tarafından desteklenen bir istatistik programıdır. Programa erişim açık ve ücretsizdir.

Araştırma etkinlikleriyle kavram öğretimi sonunda kavramların öğreniminin ölçülmesi amacıyla uygulanan Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi verilerinin analizinde JASP uygulaması ve Microsoft Excel programı kullanılmıştır.

Araştırmada 6. sınıf öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyleri ile kavram öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan Sosyometri Testi puanları ile Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon Spearman Korelasyon analiz tekniğiyle incelenmiştir.

Araştırmada aynı zamanda 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile kavram öğrenimi arasındaki ilişki incelendiğinden Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puanları ile Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon Spearman Korelasyon analiz tekniğiyle incelenmiştir.

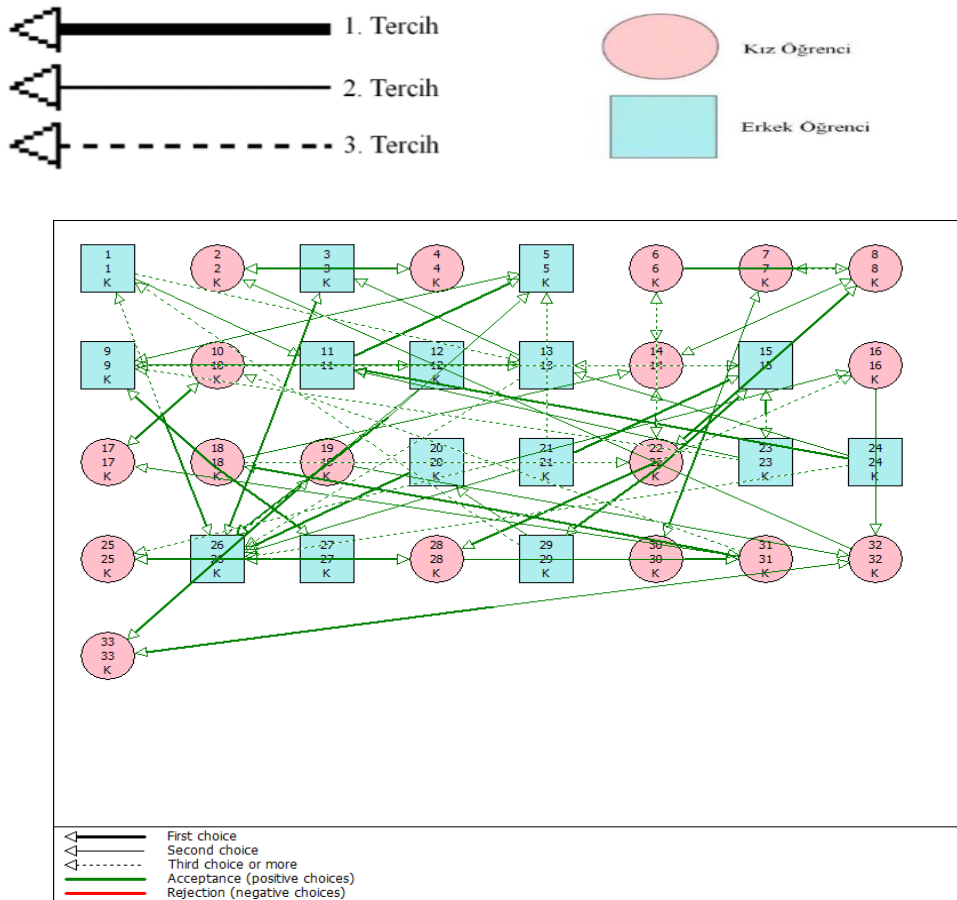
Sosyometri Testi, Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi’nden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla JASP uygulaması üzerinde çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış Shapiro Wilk test sonuçları ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeyleri ile matematik dersine yönelik tutumlarının etkinliklerle kavram öğrenimine etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için ‘‘Sosyometri Testi’’, ‘‘Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’’ ve ‘‘Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi’’ kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analiz edilmiştir. Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde açıklanmıştır.

Sosyometri Testi ve Sosyogram

Örneklemdaki öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerini ölçmek amacıyla Sosyometri Testi uygulaması yapılmıştır. Sosyometri Testi puanları sosyometri değerlendirme tablosuyla hesaplanmıştır. Daha sonra sınıf sosyogramı oluşturularak sınıf içerisindeki sosyal etkileşim ağı incelenmiş ve öğrencilerin sınıftaki sosyal konumları bulunmuştur. Sosyogram grup içerisindeki etkileşimleri anlamaya ve yorumlamaya yarayan bir uygulamadır. Sınıf sosyogramı oluşturulmadan önce öğrencilere K1, K2, K3, ... gibi kodlar verilmiştir. Sosyometri Testi’nde öğrencilere sınıfta aynı sırada oturmayı en çok istedikleri üç arkadaşları sorulmuş ve sosyogram bu soru üzerinden elde edilen verilerle oluşturulmuştur (Şekil 1). Sosyogramda kullanılan şekillerin anlamları aşağıda gösterildiği gibidir.



Şekil 2. Örnekleme grubuna ait sınıf sosyogramı

Sosyogramda oklarla en çok gösterilen öğrenci sınıf arkadaşları tarafından aynı sırayı en çok paylaşılacak istenen öğrencidir. K26 ile kodlanan öğrenci arkadaşları tarafından en çok tercih edilen ve Sosyometri Testi puanı en yüksek olduğundan sosyal etkileşimi en yüksek öğrencidir. Sınıfta karşılıklı olarak sadece birbirini tercih eden öğrenciler bulunmaktadır. Bunlar ikili klikler oluşturan öğrencilerdir. Dolayısıyla sosyometri puanları düşüktür. Bu öğrenciler sosyal etkileşim düzeyi düşük olan öğrencilerdendir (örneğin; K2 ve K4). Sınıftaki hiç kimse tarafından aynı sırada oturmak istenmeyen öğrencilerin sosyal etkileşim puanları sıfır olduğundan sosyal etkileşim düzeyleri en düşük öğrenciler bunlardır (örneğin; K21 ve K24).

Başarı Testi

Öğrencilerin etkinliklerle yapılan öğretimden sonraki başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ve uygulanan “Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi”nden elde edilen puanlar incelendiğinde sosyal etkileşim düzeyi çok düşük olan (0, 3 ve 4) üç öğrencinin testteki soruların neredeyse tamamını doğru yanıtladıkları, bunun yanında sosyal etkileşim düzeyi çok yüksek olan (23) öğrencinin de testteki soruların neredeyse tamamını doğru cevapladığı görülmüştür. Sosyal etkileşim düzeyi çok düşük olan (0) başka bir öğrenci başarı testindeki soruların çoğuna yanlış cevaplar vermiştir. Sosyal etkileşim düzeyi düşük olan (10) bir öğrencinin ise başarı testinden orta derecede başarı gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre ACODESA metoduyla tasarlanan etkinliklerle yapılan öğretimin sosyal etkileşim düzeyi hem düşük hem de yüksek olan öğrenciler için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Testlerin Betimsel Analizi

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 50’den küçük ($n < 50$) olduğundan Sosyometri Testi puanları, Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (MDYT) puanları ve Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi (ÇKBT) puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro Wilk testiyle bakılmıştır (Tablo 2). Örneklem büyüklüğü 50’den az olan veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro Wilk testi ile bakılmalıdır. Veri grubunun normal dağılım gösterdiği araştırmalarda parametrik testlerle analiz yapılmalıdır (Büyüköztürk, 2023). Bu testten elde edilen puanlara göre veri grubu normal dağılım göstermemektedir, $p < 0,05$. Bu nedenle Sosyometri Testi, MDYT Ölçeği ve ÇKBT verilerinin analizleri için Spearman Korelasyon analiz tekniği tercih edilmiştir.

Tablo 2. Sosyometri Testi, MDYT ve ÇKBT Betimsel İstatistikler

Testler	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	Shapiro Wilk-p	Min	Max
Sosyometri Puanı	5,121	4,144	2,559	10,182	0,774	<0,001	0,000	23,000
MDYT	154,230	6,307	0,091	0,024	0,958	0,227	142,000	169,000
ÇKBT	12,905	1,461	4,065	18,440	0,506	<0,001	11,750	20,000

Kavram Öğretiminin Sosyal Etkileşim Düzeyi ile İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “6. sınıf öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeyleri ile etkinliklerle kavram öğretimi arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Öğrencilerin Sosyometri Testi puanları ile Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi (ÇKBT) puanları Spearman korelasyon analiz yöntemi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Sosyometri Puanları ile ÇKBT Puanları Arasındaki İlişki

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
Sosyometri Puanı	33	-0,058
ÇKBT	33	0,748

* $p>0,05$

Öğrencilerin sosyometri puanları ile ÇKBT puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sosyal etkileşim düzeyi ile etkinliklerle kavram öğretimi ilişkili değildir.

Kavram Öğretiminin Matematik Dersine Yönelik Tutum ile İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile etkinliklerle kavram öğretimi arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (MDYT) puanları ile Çarpanlar ve Katlar Başarı Testi (ÇKBT) puanları Spearman korelasyon analiz yöntemi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. MDYT Puanları ile ÇKBT Puanları Arasındaki İlişki

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>p</i>
MDYT	33	-0,114
ÇKBT	33	0,527

* $p>0,05$

Öğrencilerin MDYT puanları ile ÇKBT puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Matematik dersine yönelik tutum ile etkinliklerle kavram öğretimi ilişkili değildir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin sosyometri puanları ile başarı testi puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Dolayısıyla etkinliklerle kavram öğrenimi sosyal etkileşim düzeyiyle yordanamaz. Yapılan analizler sonucunda örneklem grubunun sosyal etkileşim düzeyi açısından heterojen bir grup olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma verilerinin güvenilirliği için olumlu bir durum oluşturmuştur. Yani etkinliklerle kavram öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerinin yüksek olması şart değildir. Ekici (2012) yaptıkları bir çalışmayla öğrenci başarısı ile sosyal etkileşim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen verilerle çelişmektedir. Bu durumda ACODESA metoduyla yapılan öğretimin sosyal etkileşim düzeyi yüksek ve düşük olan tüm öğrenciler için etkili olduğu söylenebilir. ACODESA metoduyla tasarlanan etkinliklerin uygulamasında bireysel çalışma, grup çalışması, sınıf tartışması, öz yansıtma ve kurumsallaştırma olmak üzere beş temel süreç izlenir.

Bu süreçler de sosyal etkileşim düzeyi düşük olan öğrenciler için de öğrenme fırsatları bulunmaktadır. Ayrıca etkinliklerle yapılan kavram öğretiminde öğrenciler etkinlikleri keşfederek öğrenirler. Aynı zamanda etkinliklerle yapılan öğretimde öğrencilerin iletişim ve ilişkilendirme becerileri geliştiği gibi akrandan öğrenme fırsatları da içermektedir. Sosyal etkileşim düzeyi açısından heterojen olan örneklerde başarı testi ortalamasının yüksek olması bu sonuçları desteklemektedir. Buradan elde edilen sonuç ACODESA metodunun ve etkinliklerle yapılan kavram öğretiminin etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin matematik dersine yönelik geliştirdikleri tutum ile etkinliklerle kavram öğretimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde bu durumla çelişen çalışmalar (Karadeniz ve Kelleci, 2015; Kurşun ve Çobanoğlu-Aktan, 2016; Oğuz, 2008; Uyanık, 2017; Yılmaz ve Demir, 2014) olduğu gibi derse yönelik tutum ile öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Yurtsever, 2018). Yurtsever (2018) matematiksel modelleme yeterlilikleri ile matematik başarıları ve tutumları arasındaki incelediği çalışmada öğrenci başarıları ile matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonucu bu durumla paralellik göstermektedir. Ceylan ve Berberoğlu (2007) öğrencilerin fen dersindeki başarılarını etkileyen etmenleri araştırdıkları araştırmalarında fen dersine yönelik tutumun fen dersi başarısını etkilemeyen bir unsur olduğunu dolayısıyla derse yönelik tutumla başarının ilişkili olmadığını savunmuşlardır. Bu çalışmada derse yönelik tutum ile başarının ilişkili olmadığını gösteren araştırmalardandır. Saraçoğlu vd. (2002) tarafından fen dersi öğretmen adayları ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada fen dersi öğretmen adaylarının fen dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre fen dersine yönelik tutum ile fen dersi başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Uyanık (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise bu duruma zıt bir sonuç elde edilmiştir. Uyanık (2017), 4. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kız öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları ile fen dersi başarıları arasında yüksek ölçüde anlamlı bir ilişki olduğu, erkek öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları ile fen dersi başarıları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bu çalışmada gösterilmiştir. Kurşun ve Çobanoğlu-Aktan (2016) üniversite öğrencilerinin öğretimde ölçme ve değerlendirme ders başarıları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine üniversite öğrencilerinin aynı dersteki başarıları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Oğuz (2008) tarafından yapılan bir başka araştırmanın sonuçlarında başarı ve tutum arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırma ile çelişmektedir. Bu durumun araştırmada kullanılan yöntem, araştırma katılımcıları ve katılımcıların sınıf düzeyi,

araştırmanın yapıldığı yer ve zaman, araştırmanın kapsamındaki ders ve konu veya farklı sebeplerle oluşmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilere kavram öğretimi yapılırken etkinlik temelli ders planı hazırlanmış ve kavram öğretimi etkinlikleri tasarlanırken ACODESA metodu kullanılmıştır. Bu metod hem kalem-kâğıt hem de teknolojinin dengeli bir şekilde kullanıldığı ders ortamı oluşturmayı sağlayan bir yöntemdir. Bu sayede öğrenciler kalem-kâğıt ve teknoloji kullanımıyla derse aktif olarak katılırlar. Ayrıca etkinlikler öğrencilerin kavramları günlük hayatla ilişkilendirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeyen öğrenciler için de dersin ilgi çekiciliğini artırmak ve derse gütülenmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Alanyazında sonuçları bu çalışmayla çelişen çalışmalarla olan farklılığın temel sebeplerinin bu durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeyleri ile matematik dersine yönelik tutumlarının etkinliklerle çarpanlar ve katlar kavramlarının öğretimine etkisi incelenmiştir.

ACODESA metoduyla tasarlanan etkinliklerle yapılan kavram öğretiminde ve etkinlik temelli planlanan derslerde sosyal etkileşim düzeyi hem düşük olan hem de yüksek olan öğrencilerin kavram öğreniminin gerçekleşebildiği görülmüştür. Bu nedenle kavram öğretimi yapılacak dersler planlanırken etkinlik temelli eğitim modelinin izlenmesi öğretmenlere tavsiye edilmektedir.

Etkinliklerle yapılan kavram öğretiminde matematik dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutum geliştiren öğrenciler başarılı olmuşlardır. Bu durum etkinliklerle kavram öğretiminin etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki etkinliklerin tasarlanmasında tercih edilen ACODESA metodu araştırmanın böyle sonuçlanmasını etkilemiştir. Bu nedenle ACODESA metodunun etkinlik tasarlamak için iyi bir yöntem olduğu savunulabilir. Buna göre öğretmenlere etkinlik tasarlayacakları zaman ACODESA metodunun kullanımı önerilebilir.

Araştırma sonucunda etkinliklerle kavram öğretiminin ve ACODESA metodunun etkililiği gösterilmiştir. ACODESA metoduyla alakalı yurt dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalar mevcuttur. Ancak bunların sayısı çok azdır. Bu nedenle araştırmacılara bu metodla farklı perspektiflerden yapılacak çalışmaları ele almaları önerilebilir.

Kaynaklar

Baki, A. & Kartal, T. (2004) Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerine cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26129/275228> sayfasından erişilmiştir.

- Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S. & Atasoy, E. (2009). Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: Tam sayılarda dört işlem örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275059> sayfasından erişilmiştir.
- Başün, A. R. & Doğan, M. (2020). Matematik eğitiminde uygulanan oyunla öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 155-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/56808/709176> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (1990). *Matematik ile ilgili düşünceler anketi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Biber, A. Ç. & Çetinkaya, S. (2017). 7E öğrenme halkası modelinin çarpanlar ve katlar konusunun öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(10), 292-311. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40034/476091> sayfasından erişilmiştir.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem/issue/40778/460838> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. b.). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Ceylan, E. & Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 45-53. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/821> sayfasından erişilmiştir.
- Dane, A. & Başkurt, H. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algılama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 81-100. <https://doi.org/10.7822/egt12>
- Dede, Y., Doğan, M. F. & Aslan-Tutak, F. (Ed.) (2020). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Duatepe, A. & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16-17, 45-52. <https://www.researchgate.net/publication/290394647> sayfasından erişilmiştir.
- Ekici, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21646/232714> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, A. & Öztürk, M. (2023). Manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı öğrenme ortamı tasarımı: Çarpanlar ve katları konusu örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 559-584. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1099309>

- Günay, R. (2013). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde etkinlik temelli öğretim içeriklerinin farklı düzenlenme biçimlerinin öğrenci başarısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <http://dspace.kocaeli.edu.tr:8080/xmlui/handle/11493/11368> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. & Erdem, E. (2017). Etkinlik temelli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1021-1069. https://www.researchgate.net/publication/286354131_Etkinlik_Temelli_Ogretimin_5_Sinif_Ogrencilerinin_Bazi_Olasilik_Kavramlarindaki_Gelisimlerine_Etkisi_Yari_Deneysel_Bir_Calisma sayfasından erişilmiştir.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2017). Kâğıt katlama yöntemi ile matematik öğretimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 663-692. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304726>
- Hitt, F. (2011). Construction of mathematical knowledge using graphic calculators (CAS) in the mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(6), 723-736. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.683364>
- Hitt, F. & Gonzalez-Martin, A. S. (2016). Covariation between variables in a modelling process: The ACODESA (collaborative learning, scientific debate and self-reflection) method. *Educ Stud Math*, 88, 201-219. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9678-7>
- Hitt, F., Saboya, M. & Cortes-Zavala, C. (2017). Task design in a paper and pencil and technological environment to promote inclusive learning: An example with polygonal numbers. *Mathematics and Technology*, 57-74. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61380-6_4
- Karadeniz, M. H. & Kelleci, D. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının başarıya etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169866> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, M. & Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22585/241233> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, E. (2021). Matematik eğitiminde bir etkinlik örneği: Çevrel üçgenler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 138-161. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.53840>
- Kurşun, K. & Çobanoğlu-Aktan, D. (2016). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarıyı etkileyen faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler modeliyle incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 372-382. <https://doi.org/10.21031/epod.280097>
- MEB. (2006). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu (1 ve 6. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Oğuz, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, gelişim dosyası, başarı testi ve tutum puanları arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4763/65438> sayfasından erişilmiştir.
- Peker, M. & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133100> sayfasından erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A., Serin, O. & Bozkurt, N. (2002). Öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 76-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4923/67348> sayfasından erişilmiştir.
- Savaş, E., Taş, S. & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8703/108670> sayfasından erişilmiştir.
- Sinan, F. N. (2019). *Türkiye’de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Taylan, R. D. (2020). Etkinliklerin sınıf içinde uygulanması. Y. Dede, M. F. Doğan & F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları içinde* (s. 189-208). Ankara: Pegem.
- Toluk-Uçar, Z. (2020). Matematik etkinlik kavramının teorik ve felsefi temelleri. Y. Dede, M. F. Doğan & F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamalar içinde* (s. 17- 41). Ankara: Pegem.
- Tunç-Pekkan, Z. & Esmer, M. (2020). Matematik etkinliklerinin ortak özellikleri. Y. Dede, M. F. Doğan & F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamalar içinde* (s. 77-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/27928/296802> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, M. & Dumlupınar, M. (2020). FeTeMM yaklaşımıyla işlenen 6. sınıf çarpanlar ve katlar konusunun öğrenci kazanımlarına etkisi. *Eurasian Econometrics Statistics & Empirical Economics Journal*, 16(1), 116–133. <https://doi.org/10.17740/eas.stat.2020-V16-08>
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, A. & Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 9(2), 1705-1718. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=17375 sayfasından erişilmiştir.

- Yiğitcan-Nayir, Ö. & Bulut, S. (2020). Etkinlik kavramının matematik öğretimindeki tarihsel gelişimi. Y. Dede, M. F. Doğan & F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamalar içinde* (s. 43-73). Ankara: Pegem.
- Yurtsever, A. (2018). *6. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme yeterlilikleri, matematik başarıları ve tutumları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zengin, Y. (2018). Examination of the constructed dynamic bridge between the concepts of differential and derivative with the integration of geogebra and the ACODESA method. *Educ Stud Math*, 99, 311-333. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9832-6>
- Zengin, Y. (2020). Matematiksel etkinliklerin teknoloji kullanılarak öğretim ortamlarında uygulanması. Y. Dede, M. F. Doğan & F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamalar içinde* (s. 396-414). Ankara: Pegem.

Extended Summary

Learning of mathematical concepts affects mathematics achievement. In mathematics, conceptual learning is also important along with procedural learning. Permanent learning takes place together with conceptual learning. Teaching concepts by concretizing them in mathematics courses facilitates concept learning and increases the interest in the lesson. Information technology should be used quite a lot in concretizing the concepts. In addition, teaching with activities is an effective teaching method in concretizing concepts (Dane and Başkurt, 2012). It is necessary to see more of the activities in mathematics courses for an educational environment in which students are active and for them to learn by doing and experiencing. Mathematical activities and teaching materials make concepts clear by concretizing and visualizing them. Then, it provides the teaching of abstract concepts by transitioning from concrete to abstract (Baki et al., 2009). According to the socio-cultural approach, it is necessary to follow a certain education model in order to create a good learning environment for the classroom while doing activity-based education in the classroom (Hitt et al., 2017). The ACODESA method, which is the abbreviation of the corresponding words in the concepts of cooperative learning, scientific discussion and self-reflection (Apprentissage Collaboratif, Débat Scientifique, Auto-réflexion) in French, is a method of designing and implementing an activity. This method enables to examine concepts with activities and to construct different representations in social interaction by constructing concepts in communication with peers. While teaching with the activities designed in the ACODESA method, the use of pen-paper and technology should be balanced during teaching. While the activities designed with the ACODESA method are being implemented, the

following processes are followed respectively; individual work, group work, class discussion, self-reflection and institutionalization (Zengin, 2018). This method supports students' conceptual learning by offering different learning opportunities. There are studies in Turkey and abroad on the ACODESA method and the teachings made with technology supported activities designed with this method (Hitt, 2011; Hitt et al., 2017; Hitt et al., 2016; Hitt et al., 2014; Zengin, 2018, 2020). However, the number of these studies is not enough. Within the scope of this research, activities were designed according to the ACODESA method, which was effective in teaching concepts with activities, and some concepts were learned with these activities. With this research, it has been tried to contribute to the literature and an effective method in designing activities has been revealed. The aim of this research is to examine the effects of some characteristics of students on concept learning by teaching concepts with activities and to contribute to the literature and mathematics educators on concept teaching. While designing the activities in the research, the ACODESA method was used. Although this method is an effective method for designing events, there are not enough studies related to the ACODESA method in Turkey and abroad. Another aim of this research is to fill this gap in the literature and to show the effectiveness of the ACODESA method and the activities designed with this method.

Correlational method, one of the relational research methods, was used in this study. The research population consists of 6th grade students studying in schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in Esenler district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The sample was determined as 33 of the 6th grade students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Esenler district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Three different data collection tools were used to collect the research data. "Sociometry Test" was used to measure the social interaction levels of the students in the sample, the "Attitude Scale Towards Mathematics Course" to determine their attitudes towards the mathematics course, and the "Factors and Multiples Achievement Test" was used to measure whether the students could learn the concepts after the concept teaching with activities. In the Sociometry Test used in this study, the sample group was asked the names of the three friends they most wanted to share the same desk with in the classroom. In the test, the students answered in order from the friends they wanted to sit the most to the least. Sociometry evaluation table was used to evaluate the Sociometry Test and measure the social interaction levels of the students. "Attitude Scale Towards Mathematics Course" prepared by Duatepe and Çilesiz (1999) was used to measure students' attitudes towards mathematics lesson. Necessary permissions were obtained while using this scale. The scale was prepared as a 5-point Likert type. While developing the scale, a pilot study was conducted involving 230 students studying mathematics at Middle East Technical University in the spring semester of the 1997-1998 academic year. Before the pilot study, 12 items were removed from the 50-item scale, and it was converted into 38 items. An

achievement test was prepared by the researcher to test whether the students could learn the concepts through the activities. This test was created by taking into account the table of specifications prepared in accordance with the achievements of the factors and multiples unit in the 6th grade mathematics course. While the questions were being written, the book published by the Ministry of National Education for 6th grade mathematics courses, various supplementary resource books and internet resources were used. There were 30 multiple-choice questions in the test when it was first prepared. Then, the opinions of three mathematics teachers who were experts in their fields and actively working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education were consulted. After the expert opinions, the question sentences or answer options of some items were changed and the test was given its final form. In the 2022-2023 academic year, a pilot study of the test was carried out with 189 of the 6th grade students studying in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in different provinces of Turkey. At the end of the pilot study, the test was converted into its final version consisting of 21 items.

Microsoft Excel program and JASP application were used in the analysis of the data of the research. The correlation between the scores of the scales was examined using the Spearman correlation technique. In addition, skewness and kurtosis coefficients were calculated and analyzes were made with Shapiro Wilk test results. According to the findings obtained from the research, no significant relationship was found between the level of social interaction and concept learning. In addition, no significant relationship was found between the attitude towards the mathematics course and learning of the concept. The result obtained here shows that the ACODESA method and concept teaching with activities are effective methods. For this reason, it is recommended for teachers to follow the activity-based education model while planning the lessons to be taught. In addition, teachers can be advised to use the ACODESA method when they design activities. There are studies conducted abroad and in Turkey related to the ACODESA method. However, the number of these studies is very few. For this reason, it may be suggested to the researchers to consider studies to be conducted from different perspectives with this method.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmanın ölçeklerinin geliştirilmesine katkı sağlayan zümre öğretmenlere ve araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 28.09.2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-463517 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere Yönelik Nitel Bir Çözümleme*


A Qualitative Analysis of the Factors Affecting Patience and Burnout in Teachers

Erdal Meriç, Mustafa Erdem

Yazar Bilgileri

Erdal Meriç 

Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, ekinerdal@gmail.com

Mustafa Erdem 

Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, merdem50@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörleri kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel olarak tasarlanan araştırma olgubilim deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 16 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; öğrencilerin olumsuz davranışları, pandemi sürecinin olumsuz etkisi ve özel durumu olan öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, etkileşim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörler; velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları, idarenin dayatmacı yaklaşımı ile velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları şeklinde sıralanabilir. Öğretmenler, duygusal tükenmişliklerini en çok etkileyen faktörlerin; öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, iş yükünün fazla olması ve eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler olduğunu belirtirken duyarsızlaşmalarını en çok etkileyen faktörlerin ise velilerin ilgisiz tutumları ve olumsuz yaklaşımları ile empati kuramamak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörler; yenilikleri takip etmemek, öğrencilerden olumlu geri dönüş alamamak ile ailesel ve ekonomik sorunlardır. Araştırmada son olarak öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği olumsuz etkileyen faktörlerin azaltılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sabır
Tükenmişlik
Öğretmen
Nitel araştırma

Keywords

Patience
Burnout
Teacher
Qualitative research

Makale Geçmişi

Geliş: 22.11.2022
Düzeltilme: 27.08.2023
Kabul: 13.10.2023

ABSTRACT

The present study was conducted to determine the factors affecting patience and burnout based on the views of primary school teachers employed in public schools. The study, which was designed qualitatively, was conducted based on the phenomenology method. The participants of the study consisted of 16 primary school teachers assigned with the maximum diversity sampling. The data of the study were collected with a semi-structured interview form and analyzed with descriptive analysis method. The study revealed that the negative student behavior, the negative impact of the pandemic and students with special conditions were the factors that affected the patience levels of the teachers in the instruction dimension. According to the teachers, the factors that most affected their patience levels in the interaction dimension included negative parental approaches, insistency of the administration and indifferent and insensitive parenthood. Teachers stated that the factors that affected their emotional burnout included disreputation of the teaching profession, high workload and non-educational duties, and the factors that most affected their depersonalization were parental indifference, negative attitudes, and lack of empathy. According to the teachers, the factors that most affected their burnout levels in the personal achievement dimension included their inability to follow up on innovations, lack of positive student feedback and familial and economic problems. Finally, recommendations are presented in the study to reduce the factors that negatively affect patience and burnout in teachers.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Meriç, E. & Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörlere yönelik nitel bir çözümleme. *TEBD*, 21(3), 1605-1637. <https://doi.org/10.37217/tebd.1208694>

Giriş

Öğretmenler eğitim programları aracılığıyla öğrencilerin akademik ve mesleki alanda gelişimlerine yön vererek sağlam bir kişilik kazanmalarına (Gültekin, 2015), yaşantılarını düzenlemelerine ve davranışlarını olumlu anlamda değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Binbaşıoğlu, 1994). Dolayısıyla öğrencilere bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazandırılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür.

Öğretmenlik fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak zorlu ve aynı anda birçok farklı rolü yerine getirme sorumluluğu olan bir meslektir (Supervia ve Bordas, 2020). Bu nedenle birçok rolü üstlenerek farklı görevleri yerine getirme sorumluluğu olan öğretmenlerin birtakım özellik ve niteliklere sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin hangi özellik ve niteliklere sahip olmaları gerektiği konusunda birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda öğretmenlerin, mesleklerinin gereği olarak sahip olması gereken becerilerin yanında mesleğini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyen birtakım kişisel özelliklere de sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Gültekin, 2020). Öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yürütebilmeleri amacıyla sahip olmaları gereken mesleki becerilere ek olarak kişisel özellikler kapsamında özverili, çalışkan, iyimser, tutarlı, ön yargısız, nezaketli, saygılı, yetenekli, sakin, yaratıcı, duyarlı ve özgüven sahibi olmanın yanında problem çözme ve iletişim becerilerine sahip olmaları da önemlidir (Arı, 2016; Banks ve Thomson, 1995; Çapa ve Çil, 2000; Dağlıoğlu, 2010; Paliç ve Keleş, 2011). Alanyazından hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birisinin de “sabır” olduğunu yani öğretmenlik mesleğinin sabırlı olmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür (Büyükşahin ve Şahin, 2017; Duman ve Taş, 2021; Meriç ve Erdem, 2022; Murphy, Delli ve Edwards, 2004; Okoro ve Chukwudi, 2011; Shishavan ve Sadeghi, 2009).

Sabır, bireyin farklı koşul ve zamanlarda çeşitli hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acılarla karşılaştığında bunların geçmesini sakince bekleyebilmesi eğilimidir (Schnitker, 2012). Bu nedenle yalnızca zorluklar karşısında değil, hayatın güzelliklerine ulaşmak için mücadele ederken ya da bu güzelliklere kavuşmayı beklerken de bireylerin sabırlı olması gerekir (Doğan, 2017). Alanyazında sabır kavramını konu edinen birçok araştırma bulunmakta ve bu araştırmaların önemli bir kısmı kavramı dinî boyutuyla ele almaktadır (Harned, 2015; Jusupov, 2017; Mahdiyar, Taghavi ve Goodarzi, 2016; Muratoğlu, 2018; Schnitker ve Emmons, 2007; Schnitker, Gilbertson, Haultberg, Hardy ve Fernandez, 2020). Sabır kavramını özellikle pozitif psikoloji açısından ilköğretim öğrencileri (Alan ve Ertac, 2015; Esen ve Say, 2022; Gökalp, 2022), ortaöğretim öğrencileri (Kaytez ve Güngör-Aytar, 2018) ve üniversite öğrencileri (Akyol, 2019; Çeliköz ve Gül, 2018; Doğan, 2018; Eliöz, Çebi, İmamoğlu, İslamoğlu ve Yamak, 2019; Eliüşük, 2014; Hossaeini, 2021; Khormaei, Farmani ve Soltani, 2014; Taş ve Tortumlu, 2021) örneğinde ele alan araştırmalar bulunmasına rağmen alanyazında öğretmenlerin

sabır düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya ulaşamadığı gibi öğretmenlerde sabrı etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya da rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin sabrını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinin, mesleklerini daha etkili yürütmelerine katkı sağlayacak tedbirlerin alınmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmamaları karamsarlık ve strese yol açarak tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir.

Tükenmişlik, iş yaşamında stresle başa çıkamama sonucunda görülen, fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen ve kişinin diğer insanlarla ilişkilerine, işine ve genel olarak hayatına olumsuz yansımaları olan uzun süreli psikolojik bir sendromdur. Tükenmişlik “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarı” olmak üzere üç boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. *Duygusal tükenme* kişinin psikolojik açıdan duygusal kaynaklarının azaldığını ve enerjisinin yok olduğunu hissetmesine bağlı olarak kendini işine verememesi; *duyarsızlaşma* kişinin birlikte çalıştığı veya hizmet götürdüğü kişilere karşı olumsuz, kayıtsız, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi; *kişisel başarı* ise depresyon ve moral düşüklüğü sonucunda kişinin işiyle ilgili olarak kendisini olumsuz değerlendirme ve başarısız görme eğilimidir (Maslach, 2009; Maslach ve Jackson, 1981).

Öğretmenler diğer meslek gruplarında çalışanlara göre daha fazla stres yaşamaktadırlar (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000; Chan, 2003; Çokluk, 2003). Çünkü öğretmenlik mesleğinden toplumsal beklenti oldukça yüksektir ve yüksek toplumsal beklenti ise öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağıdır. Farklı özelliklere sahip öğrencileri ve eğitimin tüm paydaşlarıyla sürekli iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenler, bu süreçte yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı strese maruz kalabilmekte ve buna bağlı olarak tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ise başta aileleri ve öğrencileri olmak üzere genel olarak tüm toplumun bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen bireysel ve örgütsel pek çok faktörden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda tükenmişliğin iş doyumunu (Çağlar ve Demirtaş, 2011; Yılmaz ve Aslan, 2018), örgütsel bağlılık (D’Amico, Geraci ve Tarantino, 2020; Goswami, 2013), öz-yeterlik (Bümen, 2010), örgütsel adalet (Karaman, 2009), okul iklimi (Malinen ve Savolainen, 2016), sosyal destek (Yılmaz ve Aslan, 2018), örgütsel güven (Akay, 2020), mükemmeliyetçilik (Shirazizadeh ve Karimpour, 2019), yaşam doyumunu (Yavuz, 2019), işe adanmışlık (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), benlik saygısı (Sovitriana, Santosa ve Hendrayani, 2019), örgütsel sessizlik (Öztürk-Çiftci, Meriç ve Meriç, 2015), umutsuzluk (Özben ve Argun, 2003), iş yükü algısı (Öztürk ve Erdem, 2020) ve iş stresi (Zhang, Zhang ve Hua, 2019) gibi birçok kavramla olan ilişkisi irdelenmiş ve öğretmenlerde yaşanan tükenmişliğin hem kişisel hem de çevresel faktörlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Türkiye’de eğitim örgütlerinde tükenmişlik konusundaki makaleleri kapsayan bir meta değerlendirme çalışması yapılmış ve bu kapsamda 1995 ile 2019 yılları arasında yayımlanmış 193 makale detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çözümlemede içerik analizi tekniğinin kullanıldığı araştırmada, makalelerin büyük çoğunluğunun tarama modelinde hazırlandığı vurgulanmıştır. Katılımcıların genellikle öğretmenlerden oluştuğunun belirtildiği araştırmada tükenmişlikle ilişkisi en fazla irdelenen kavramların; iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık, bağlılık, öz yeterlik/yeterlilik, sinizm, stres vb. olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, tükenmişlik konusunda yapılan makalelerin sayısal verilere hapsedildiği ve tükenmişlik kavramının sadece nicel olarak açıklanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca tükenmişlik konusunda daha derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Yılmaz, 2020). Bu ihtiyaçtan hareketle öğretmenlerde tükenmişliği etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesi önemli görülmektedir.

Alanyazın değerlendirildiğinde öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörlerin belirlenerek olumsuzluk teşkil eden durumların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının, öğretmenlerin görevlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi ve bu iki kavram arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi araştırılmaya değer bulunmuş olup bu araştırma öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
3. Sabır ve tükenmişlik arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yapılandırılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek birey ya da gruplardır. Nitel veriler toplanırken etkileşim, takip, ayrıntılara inme ve ek sorgulamalar yapma önemli olduğu için yüz yüze görüşme en ideal veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle verilerin toplanmasında yüz yüze görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 16 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilikte amaç, problemin tarafı olabilecek her gruptan bireyin örnekleme temsil edilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet alanı, toplam hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi ölçütler kullanılmıştır. Morgan ve Morgan'a (2008) göre nitel araştırmalarda ideal örneklem büyüklüğünün tespit edilmesinde temel kural, elde edilen bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür. Bir noktadan sonra sürece dâhil edilen her yeni katılımcı, daha önce görüşme yapılan katılımcıların sunduğu veriyi sunmaya başlayacaktır (aktaran Baltacı, 2018). Dolayısıyla 16. öğretmenle yapılan görüşmeden sonra verilerin tekrara düştüğü ve doyuma ulaştığı kanaatine varılmış olup veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Mezuniyet Alanı</i>	<i>Toplam Hizmet Süresi (Yıl)</i>	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>Sınıftaki Öğrenci Sayısı</i>
Ö1	Erkek	Lisansüstü	Sınıf Öğretmenliği	15	2	26
Ö2	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	13	3	22
Ö3	Kadın	Lisans	Diğer	24	4	28
Ö4	Erkek	Ön lisans	Sınıf Öğretmenliği	38	4	27
Ö5	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	14	1	32
Ö6	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	32	2	37
Ö7	Erkek	Ön lisans	Sınıf Öğretmenliği	33	1	32
Ö8	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	18	3	26
Ö9	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	16	4	18
Ö10	Erkek	Lisansüstü	Sınıf Öğretmenliği	20	3	24
Ö11	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	30	3	25
Ö12	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	22	4	14
Ö13	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	23	1	30
Ö14	Erkek	Lisansüstü	Sınıf Öğretmenliği	20	1	36
Ö15	Kadın	Lisans	Diğer	21	1	29
Ö16	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	20	2	34

Tablo 1 incelendiğinde görüşme yapılan katılımcıların altısı kadın, 10'u erkek öğretmen iken ikisi ön lisans, 11'i lisans ve üçü ise lisansüstü mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 14'ü sınıf öğretmenliği programından mezun iken iki katılımcı ise sınıf öğretmenliği dışındaki farklı bir programdan mezun olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin toplam hizmet süreleri 13 yıl ile 38 yıl arasında, sınıflarındaki öğrenci sayıları ise 14 ile 37 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin beşi birinci sınıfları, üçü ikinci sınıfları, dördü üçüncü sınıfları ve dördü ise dördüncü sınıfları okutmaktadır. Dolayısıyla görüşmelerde bütün sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması amacıyla farklı ilkokullarda görev yapan üç sınıf öğretmeniyle ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden sabır ve mesleki tükenmişlik konusundaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri ve alanyazından yararlanılarak sabır ve tükenmişliğin alt boyutları temelinde öğretmenlerin sabır ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye yönelik 6 sorudan oluşan görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form, eğitim bilimleri alanında üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. "Öğretim" boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
2. "Etkileşim" boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
3. "Duygusal Tükenme" boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
4. "Duyarsızlaşma" boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
5. "Kişisel Başarı" boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
6. Sabır ve tükenmişlik arasında nasıl bir ilişki vardır?

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda kullanılan "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramlarından farklı olarak nitel araştırmaların niteliğini artırabilecek bazı stratejiler önermektedir. Bu stratejileri "inandırıcılık", "aktarılabirlik", "tutarlık" ve "teyit edilebilirlik" şeklinde sıralamak mümkündür. İnanırıcılığı sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; aktarılabirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; tutarlığı sağlamak amacıyla tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla ise teyit incelemesi yöntemleri kullanılabilir. Bu araştırmada verilerin niteliğini artırmak amacıyla kullanılan strateji ve yöntemler aşağıda açıklanmıştır (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016):

İnanırıcılık (İç geçerlik): Öğretmenlerle görüşme yapılırken onlara zaman baskısı hissettirmeden, sorulan sorulara rahat bir şekilde cevap vermeleri için yeterince zaman tanınmış ve görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler her bir katılımcı için ortalama 70 dakika sürmüştür (*uzun süreli etkileşim*). Görüşme formunda konuyla ilgili özellikle sonda sorulara yer verilmiş ve bu sorular aracılığıyla araştırmacılar, katılımcılar tarafından verilen cevabın peşine düşerek daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla katılımcılara tekrarlı sorular yönelterek odaklanılan konu hakkında detaylara erişmeye çalışmışlardır (*derinlik odaklı veri toplama*). Görüşme yapılan öğretmenler belirlenirken cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet alanı, toplam hizmet

süresi, okutulan sınıf düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri göz önüne alınmış ve böylece farklı özelliklere sahip öğretmenlerin farklı algı ve yaşantılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (*çeşitleme*). Araştırma deseninin belirlenmesi, yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, tema ve kodların belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi sürecinde eğitim bilimleri ve nitel araştırma alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve nitel araştırma süreci uzman görüşleri doğrultusunda titizlikle yürütülmüştür (*uzman inceleme*). Görüşme yapılan katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hem ses kayıt cihazına kaydedilmiş hem de görüşme formuna yazılmış ve görüşmenin tamamlanmasının hemen ardından görüşme formuna yazılan bilgiler özetlenerek katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi sağlanmıştır (*katılımcı teyidi*).

Aktarılabirlik (Dış geçerlik): Nitel araştırmaların aktarılabirliği verilerin yeterince betimlenebilmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme ile ham veriler, ulaşılan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenerek yorum katmadan ve mümkün olduğunca verinin doğasına sadık kalınarak okuyucuya aktarılmaya çalışılır. Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak amacıyla, araştırma verileri betimlenirken ortaya çıkan tema ve kodlar çerçevesinde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (*ayrıntılı betimleme*). Aktarılabirliği sağlamak amacıyla araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir (*amaçlı örnekleme*).

Tutarlık (İç güvenilirlik): Araştırmacılar görüşme formunu hazırlarken alanyazından yararlanmış, öğretmenlerle yapılan tüm görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmasına özen gösterilmiş, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar görüşme formuna not alınmış ve tüm katılımcılardan izin alınarak, yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Veriler analiz edilirken benzer bir yaklaşımla en çok tekrarlanan ifadeler temel alınarak kodlar oluşturulmuş ve böylece araştırmanın her bir aşamasında tutarlı davranmaya özen gösterilmiştir (*tutarlık inceleme*).

Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik): Araştırmadan elde edilen sonuçların teyit edilmesi amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi görüşme formlarını inceleyip ses kayıtlarını dinleyerek oluşturulan kodlar ve temalarla ilgili gerekli karşılaştırmaları yapmış ve elde edilen sonuçlarla ham verilerin tutarlı olduğunu teyit etmiştir (*teyit inceleme*).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 27.05.2021 tarih ve 2021/3/12 sayılı karar ile etik kurul izni ve Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 16.09.2021 tarih ve 32080347 sayılı yazı ile uygulama izni alınmıştır.

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Asıl

görüşmelere başlamadan önce iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerde amaç, asıl görüşme süreci ile ilgili öngörülme her hangi bir durumun olup olmadığını tespit ederek gerekli önlemleri alıp araştırmanın daha etkili yürütülmesini sağlamaktır. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların araştırma amacına hizmet ettiği teyit edilmiştir.

Verilerin toplanacağı katılımcılarla öncelikle bir ön görüşme yapılmış olup asıl görüşmenin yapılacağı yer ve zaman belirlenmiştir. Asıl görüşme yapılmadan önce sabır ve tükenmişlik konusunda bir ön bilgilendirme yapmak amacıyla iki paragraftan oluşan kısa bir metin ve görüşme formu katılımcılara ulaştırılarak araştırmayla ilgili bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca görüşme esnasında katılımcılara sorular sorulmadan önce araştırmacılar tarafından sabır ve tükenmişlik kavramları ve görüşme formunda yer alan sabır ve tükenmişliğin alt boyutları hakkında gerekli açıklamalar yapılarak katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcıların, görüşmeleri okullarında yapmak istemeleri nedeniyle yüz yüze görüşmeler katılımcıların müsait oldukları zaman aralıklarında ders saatleri dışında ve okulda uygun olan boş bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler her bir katılımcı için ortalama 70 dakika sürmüştür. Görüşmeler hem araştırmacılar tarafından görüşme formu üzerine not alınmış hem de katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde numaralandırılmıştır. Daha sonra, görüşme formlarına yazılarak elde edilen veriler ile görüşme sırasında alınan ses kayıtları araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde karşılaştırılıp titizlikle analiz edilmiştir. Her bir soruya verilen cevaplardaki en çok tekrarlanan ifadeler; bu ifadeleri belirten katılımcılar ve bu ifadelerin frekansları not edilerek, sorulan sorular temel alınarak sabır ve tükenmişliğin alt boyutları kapsamında oluşturulan temalar altına kodlanmıştır.

Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma soruları kapsamında ortaya konan temalar veya görüşme sürecinde kullanılan soru ve boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, görüşme yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. Bu analizde, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Bulgular bölümünde, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik bulgulara, ardından öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik bulgulara ve son olarak da sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Sabır Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Öğretim boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öğretim boyutunda sabrı etkileyen faktörler	Öğrencilerin olumsuz davranışları	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16
	Pandemi sürecinin olumsuz etkisi	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Özel durumu olan öğrenciler	8	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16
	Müfredatı yetiştirememeye kaygısı	8	Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler	8	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16
	Öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları	6	Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği	6	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15
	Acelecı davranmak	6	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12
	Öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları	5	Ö1, Ö2, Ö8, Ö12, Ö14
	Öğrenciler dışındaki faktörler (idare, veli, mevzuat)	5	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11
	Müfredatın yoğun olması	5	Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
	İdarenin ve velilerin eğitim öğretime aşırı müdahalesi	4	Ö2, Ö8, Ö11, Ö16
	Öğrenmede zorluk çeken öğrenciler	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö14
	Öğretmenin ruh hâli	4	Ö3, Ö13, Ö14, Ö15
	Dijital dünyanın olumsuz etkileri	3	Ö10, Ö12, Ö13
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	3	Ö9, Ö14, Ö16
	Öğrenci devamsızlığı	3	Ö8, Ö13, Ö14
	Öğrencilerin dinlemeyi bilmemeleri	1	Ö8
	Öğrencileri sevmemek	1	Ö12
	Sabırsız öğrenciler	1	Ö15

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Öğrencilerin olumsuz davranışları” (f=12), “Pandemi sürecinin olumsuz etkisi” (f=9), “Özel durumu olan öğrenciler” (f=8), “Müfredatı yetiştirememeye kaygısı” (f=8) ve “Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler” (f=8) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları” (f=6), “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği” (f=6), “Acelecı davranmak” (f=6), “Öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları” (f=5), “Öğrenciler dışındaki faktörler (idare, veli, mevzuat)” (f=5) ve “Müfredatın yoğun olması” (f=5) faktörlerinin de öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla ilgili olarak Ö5 bu konudaki düşüncesini “*Sınıftaki olumsuz öğrenci davranışlarının yanlış olduğunu bir şekilde diğer çocuklara da göstererek tepki vermemiz gerekiyor. Bu da zor bir süreç, yani kızsan; bir kızdım, iki kızdım... Bazı çocuklara kızsan da davranışı*

değiştiremiyorsun. Tamam, bu çocuk birine tokat attı, şimdi ben ne yapacağım? Tokat atan çocuğa kızdım, -eee kızdım, bugün kızdım, yarın yine tokat atmış, ne yapacağım? Öğretmenin; çocukla konuşma ve anlatmanın dışında bir seçeneği yok. Yani bu konuda öğretmenin yapacağı şeyler sınırlı, bu sınırlılık da öğretmenin sabrını etkiliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlikte 32 yıllık mesleki kıdeme sahip olan Ö6 bu konuda: “...Şu yaşıma kadar çocuklara ağzımdan asla kötü bir kelime çıkmadı; hakaret, utandırma gibi, bunlara çok dikkat ediyorum. Ama çocuklarda her türlü var; birbirlerine karşı küfür, kötü söz, hakaret, birbirini şikâyet etme... Gün geçtikçe sorunlu öğrencilerin sayısı artıyor. Her gün bir dersim çocuklara iyi insan olmayı anlatmakla geçiyor. Ama sonuç alıyor musun? Çok az. En fazla bağıyoruz, kızıyoruz, başka bir şey yok yani. Ama biz de insanız sonuçta. Bir kere uyarıyorsun, iki kere uyarıyorsun, üç kere uyarıyorsun, dördüncüde bağıyorsun. Yani bağırarak zorunda kalıyorsun.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Üçüncü sınıfları okutan Ö2, pandemi sürecinin eğitim öğretimi olumsuz etkilediğini dile getirerek: *“Matematikten bu hafta zamanı ölçme konusuna geçtim, birinci ve ikinci sınıfın konularına bakıyorum sınıfın yüzde altmışı bilmiyor. Normalde şu anda üçüncü sınıfta daha üst seviye işlememiz gerekirken ben birinci ikinci sınıfın konusunu tekrar ediyorum. Bakıyorum çocuğa, çocuk bana boş boş bakıyor, anlamıyor. Anlamadığını hissediyorsun tabii ki; tekrar anlatıyorum, tekrar anlatıyorum, tekrar anlatıyorum... Ama bir noktadan sonra, baktığında iş çıkırından çıkıyor. Ben kendimi tanıyamaz oluyorum, çocuğa bağıyorum... Çocuk pandemide, uzaktan eğitimde tamam orada anlamış ama geri dönüt alamadığımız için... Bu bizim sabrımızı zorluyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Pandemi sürecinin olumsuz etkileri konusunda Ö8: *“Pandemi süreci, bizim sabrımızı zorlayan şeylerden bir tanesi. Öğrencinin devamsızlığı da ön plana çıkıyor, devam etmeyen öğrenciye sabır göstermek gerçekten zor. Çünkü zincir kırıldığı zaman siz o zincir halkasını tekrar takmak için bir daha emek sarf etmek zorundasınız. Eksik kalıyor, o eksik oldu mu kopuyor, öğrenci koptuğu zaman toparlamak daha zor ve bu her seferinde sizi bir kısır döngüye sokuyor...”* şeklinde görüş bildirerek pandemi sürecinin eğitim öğretimi çok olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Müfredatı yetiştirememe kaygısı konusunda Ö8: *“Sanırım öğretmenin en büyük sıkıntısı müfredatı yetiştirme zorunluluğu, bu da bizim sabrımızı zorlayan şeyler arasında... Müfredatın gerektiğinden fazla yoğun olması üstümüzde bir baskı oluşturuyor ve süre yetmiyor. Öğrencilerin yetiştirememesi bizi sabırsızlığa itiyor.”* şeklinde görüş bildirerek müfredatın yoğun olmasından dolayı zamansal olarak baskı hissettiklerini ve bunun da öğretmenlerin sabrını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Etkileşim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Etkileşim boyutunda sabır düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Etkileşim Boyutunda Sabrı Etkileyen Faktörler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Etkileşim boyutunda sabrı etkileyen faktörler	Velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları	12	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	İdarenin dayatmacı yaklaşımı	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15
	Velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları	9	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
	Yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö12, Ö13
	Eğitim paydaşlarının bencilliği	6	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö16
	İdarenin desteğini hissetmemek	3	Ö7, Ö8, Ö13
	Öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi	3	Ö8, Ö10, Ö11
	Hoşgörü ve farklılıklara saygının olmaması	2	Ö6, Ö10
	Liyakatsiz yöneticiler	2	Ö8, Ö13
	Etik olmayan davranışlar	1	Ö7
	Ön yargılı ve öğrenmeye açık olmayan kişiler	1	Ö8
Velilerin yüksek beklentileri	1	Ö11	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, etkileşim boyutunda sabır düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları” (f=12), “İdarenin dayatmacı yaklaşımı” (f=10), “Velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları” (f=9), “Yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları” (f=6) ve “Eğitim paydaşlarının bencilliği” (f=6) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “İdarenin desteğini hissetmemek” (f=3), “Öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi” (f=3), “Hoşgörü ve farklılıklara saygının olmaması” (f=2) ve “Liyakatsiz yöneticiler” (f=2) gibi faktörlerin de etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini dile getirmişlerdir.

Bilinçsiz veliler konusundaki görüşünü Ö11: “...Bilinçli değiller, çocuğun eğitim öğretim almasının önemli olduğunun farkında değiller. Çocuk okur, yazar, yapar, okuma yazma bittiğinde iş bitti gibi düşünüyorlar. Birinci sınıfta daha çok okula gelen, çocuğun durumunu soran bu veliler ikinci sınıfta uğramıyorlar. Okuma yazma öğrendikten sonra işlerinin bittiğini sanıyorlar, işte bilinçsizlikten kaynaklanan bir şey. Bu da öğretmenin işini zorlaştırıyor. Karşımızdaki velilerle iletişim kuramıyoruz.” şeklinde dile getirmiş ve bilinçsiz velilerin öğretmenlerin işini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde bilinçsiz veliler konusundaki görüşünü Ö13: “...Eğitilmiş velilerle hiçbir sıkıntı yok, daha çok hiç bilmeden akıl veren velilerle sıkıntı yaşıyoruz. Benim en çok sabrımı zorlayanlar bilinçsiz velilerdir.” şeklinde dile getirmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri olumsuz veli yaklaşımlarıyla ilgili olarak: “...Gecenin saat 11’inde WhatsApp grubundan, hocam şu şöyle nasıldı diyenler, yazarlar oluyor. Yazmaması gereken şeyleri yazıyor, sormaması gereken şeyleri soruyor zamansız bir şekilde...” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir.

İdarenin dayatmacı yaklaşımı ile ilgili olarak Ö1: “Zaten öğretmenlerin iş yükü yeterince ağır. Bir sürü sorun var zaten sınıfta. Sürekli ilçeden şu sayıyı hemen acil gönderin, yok işte etkinlik, proje yapacaksınız diyorlar... Yani bu gibi şeyler, evrak işleri sabrımızı zorluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen bu konudaki görüşünü: “Yönetim öğretmenden projeler bekliyor, bazen bu projeler dayatma

oluyor. Yani öğretmen proje mi yapayım, istenilen evrakları mı hazırlayayım, çocuğa ders mi anlatayım? Hangi birini yapayım diyor ve bu konuda öğretmenin sabrı bir şekilde zorlanıyor. Bu konuda idarenin öğretmenden talep ettiği şekli de önemlidir. Bir şeyi dayatarak değil, arkadaşlar yapabilir misiniz şeklinde olmalıdır. Burada üslup çok önemli... Gerçekten yapmak istediği hâlde idarenin dayatması sebebiyle yapmayanları biliyorum.” (Ö5) şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Duygusal Tükenme Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Duygusal Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Duygusal tükenmişliği etkileyen faktörler	Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması	13	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	İş yükünün fazla olması	11	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16
	Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	Ekonomik yetersizlikler	10	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Stres	7	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16
	Meslekte sorumluluğun fazla olması	5	Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
	Ailesel sorunlar	4	Ö1, Ö3, Ö12, Ö13
	Veliler tarafından şikâyet edilmek	4	Ö5, Ö6, Ö12, Ö14
	Mesleğin hak ettiği yerde olmaması ve hayal kırıklığı	3	Ö8, Ö12, Ö15
	Okullardaki fiziksel eksiklikler	3	Ö10, Ö15, Ö16
	Sağlık sorunları	2	Ö3, Ö13
	Öğrenciler tarafından sevilmemek	2	Ö5, Ö6
	Veli desteğinin yetersiz olması	1	Ö15
	Uzun yıllar aynı okulda çalışmak	1	Ö13
	Karşılanamayan sosyal ihtiyaçlar	1	Ö3
	Lisansüstü eğitim yapıyor olmak	1	Ö1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması” (f=13), “İş yükünün fazla olması” (f=11), “Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler” (f=10), “Ekonomik yetersizlikler” (f=10) ve “Stres” (f=7) olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Meslekte sorumluluğun fazla olması” (f=5), “Ailesel sorunlar” (f=4), “Veliler tarafından şikâyet edilmek” (f=4),

“Mesleğin hak ettiği yerde olmaması ve hayal kırıklığı” (f=3) ve “Okullardaki fiziksel eksiklikler” (f=5) gibi faktörlerin de duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması konusunda Ö2: “Yaptığım işe toplum tarafından eskisi gibi yeterince değer verildiğine inanmıyorum...” şeklinde görüş belirtmiştir. 38 yıllık hizmeti bulunan bir öğretmen, mesleğe ilk başladığı yılı anlatarak: “...18 yaşındaydım, Kırşehir’de bir köye gittim, iki tane kahvehanesi vardı. Ben 18 yaşında çocuğum, kahvehaneye girdiğim zaman öğretmen geldi diye herkes ayağa kalkıyordu. Çok tuhafıma gitmişti, 70 yaşındaki yaşlı adam bile... Çok seviyorlardı öğretmenleri o zaman. Ayağa kalkmasından belliydi zaten... Şimdi dövüyorlar... İşte bu kadar değişti. Bu da tükenmişliğe neden olabiliyor.” (Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması konusundaki düşüncesini Ö9: “İtibarsızlaştıkça mesleğimiz, saygı azaldı ve aileler de umursamaz davranıyor gerçekten bize karşı...” şeklinde dile getirmiştir. Başka bir öğretmen; “Veliler muhtemelen öğretmenlik mesleğinin itibarsızlığını öğrencilere hissettiriyorlar. Direk öğretmen hakkında bir şey konuşmasalar bile, hani öğretmen sana bir şey yapamaz gibisinden bir laf bile bir öğrencinin öğretmene bakış açısını değiştirebiliyor.” (Ö12) şeklinde görüş belirtmiş ve öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılmasının öğrencinin öğretmene bakış açısını da olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

İş yükünün fazla olmasıyla ilgili olarak Ö7: “Dünyanın en zor işlerinden biridir insanla uğraşmak, insana şekil vermek, karşındakini eğitmek... Tek tek çocuklarla uğraşıyorsun, idare bir taraftan, veliler bir taraftan, çevre bir taraftan, evde de sorumlulukların var. Bu da insanı ne yapıyor? Yoruyor.” şeklinde görüş bildirerek öğretmenlik mesleğinde iş yükünün fazla olduğuna ve bu durumun ise öğretmenleri yordduğuna dikkat çekmiştir. Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevlerle ilgili görüşünü Ö1: “İş yüküyle ilgili biraz gereksiz noktalar var: Teknofest, e Twinning...” şeklinde belirtmiştir. Bu konuda Ö4: “...Bazı angarya işler bizi kesinlikle çok olumsuz etkiliyor. Yani artık bırakın da şu çocuklara bir şeyler öğretilim diyoruz bazı zamanlarda. Çünkü çocuklara eğitim öğretimin dışında o kadar çok gereksiz, angarya işler yapıyoruz ki... O seminere gidilecek, bu form doldurulacak, şu yapılacak...” şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili olmayan işlerin öğretmenden beklenmesinin, öğretmenlerde duygusal tükenmişliğe neden olduğunu belirtmiştir.

Ekonomik yetersizlikler konusundaki görüşünü Ö12: “Ekonomik olarak tatminsizlik de duygusal tükenmişlikte etkili... Aslında muhtemelen yaşanan birçok sorunun temelinde ekonomik kaygılar var. ...Etrafımda kredi borcu olmayan öğretmen arkadaşım yok. Dolayısıyla ekonomik sıkıntıya girdi mi insan, neredeyse hemen hemen bütün refleksler değişiyor. Bireysel anlamda da değişiyor, dolayısıyla bu öğrencilere ve sınıfa da yansıyor. Bir mesleği yapan kişinin ekonomik olarak tatmin olması şart, bu olmadığı sürece yeterli motivasyon maalesef olmuyor...” şeklinde dile getirmiş olup ekonomik yetersizliklerin öğretmenlerde motivasyon eksikliğine ve duygusal tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir.

Duyarsızlaşma Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Duyarsızlaşmayı Etkileyen Faktörler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Duyarsızlaşmayı etkileyen faktörler	Velilerin ilgisiz tutumları	7	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15
	Velilerin olumsuz yaklaşımları	7	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
	Empati kuramamak	3	Ö10, Ö14, Ö15
	Öğretmenin öğrencilere söylediğini yaptıramaması	2	Ö6, Ö8
	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler	2	Ö8, Ö12
	Mesleki yıpranmışlık	2	Ö11, Ö12
	Seçme sınıf uygulaması	2	Ö12, Ö14
	Öğretmenin kişisel sorunları	2	Ö15, Ö16
	Sorunların üstünü örtme	1	Ö15
	Belli bir süre sonra mesleğin rutine dönmesi	1	Ö7
	Takdir edilmeme	1	Ö5
	Çocukları sevmeme	1	Ö15
Zaman sıkıntısı	1	Ö8	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler, duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Velilerin ilgisiz tutumları” (f=7), “Velilerin olumsuz yaklaşımları” (f=7) ve “Empati kuramamak” (f=3) olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Öğretmenin öğrencilere söylediğini yaptıramaması” (f=2), “Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler” (f=2), “Mesleki yıpranmışlık” (f=2), “Seçme sınıf uygulaması” (f=2) ve “Öğretmenin kişisel sorunları” (f=2) gibi faktörlerin de duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Velilerin ilgisiz tutumlarıyla ilgili olarak Ö10: “İlgisiz velilerin çocuklarını bazen görmezden gelebiliyoruz. Bu belki duyarsızlıktan değil ama mecburen, çünkü bir yere kadar yetebiliyorsun. Aksi takdirde diğer öğrencilerimin zamanından ve enerjisinden çalıyorum. Yoksa tüketiyor, oradaki sorun öbür çocukları olumsuz etkiliyor. Ben diğer çocukları etkilememesi için onu ayarlamak zorundayım. Yani bir noktadan sonra mesafe koymak gerekiyor. Görüyorsunuz ama ilgilenemiyorsunuz, zaman ayıramıyorsunuz veya o sizi yoruyor, bakıyorsunuz yoruluyorsunuz biraz diyorsunuz kendimi çekeyim ki diğer çocuklara benim enerjim ve sabrım kalsın.” şeklinde dile getirmiş ve diğer öğrencilerin vaktinden çalmamak için istemediği hâlde ilgisiz ve duyarsız velilerin çocuklarını zaman zaman görmezden geldiğini ifade etmiştir.

Velilerin olumsuz yaklaşımlarını kesinlikle öğrencilerine yansıtmadığını dile getiren Ö9: “...Evet sinirleniyorsun ama sabah çocuğu görünce ona olumsuz bir şey hissedemiyorsun, ailesi yüzünden tepki koyamıyorsun. ... Ama bunlar benim çocuklarım, onlara bir şey diyemiyorsun, yansıtamıyorsun.” şeklinde görüş belirtmiş ve öğrencilerine karşı hiçbir şekilde duyarsızlaşmadığını ifade etmiştir. Velilerin olumsuz yaklaşımları karşısında kesinlikle öğrencilerine duyarsızlaşmadığını belirten Ö13: “Velinin

olumsuz yaklaşımları karşısında o veliye karşı duyarsızlaşabilirim, görmezden gelebilirim, umursamam ancak böyle velilerin çocuklarına acıdığı için çocuğa daha çok ilgi göstermeye çalışıyorum. Veli böyleyse bu çocuk ne hâldedir diyorum ve acıyorum çocuğa. Çocuğa karşı duyarsızlaşamıyorsun yani böyle bir şey yapamıyorsun. ... Çocuk buna müsaade etmez ki. İlkokulda öğrencilere karşı duyarsızlaşamazsın. ... Ben hiçbir sınıf öğretmenin çocuğu görmezden geleceğini, duyarsızlaşacağını sanmıyorum. ... Duyarsızlaşamazsın, çünkü karşıdaki çocuk küçük, sana muhtaç. O çocuğu görmeme şansın yok sınıfta.” şeklinde görüş belirtmiş ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı duyarsızlaşamayacağını dile getirmiştir.

Kişisel Başarı Boyutunda Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kişisel Başarıyı Etkileyen Faktörler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Kişisel Başarıyı Etkileyen Faktörler	Yenilikleri takip etmemek	8	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15
	Öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak	8	Ö2, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Velilerden gelen dönütler	4	Ö3, Ö6, Ö13, Ö14
	Ailesel ve ekonomik sorunlar	3	Ö10, Ö12, Ö14
	Veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunları	3	Ö5, Ö10, Ö14
	Sınıfta otorite kuramamak	3	Ö8, Ö12, Ö16
	Başaramama düşüncesi	2	Ö8, Ö15
	Takdir edilmeme	2	Ö5, Ö15
	Zamanla idealistliğin azalması	2	Ö1, Ö7
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve potansiyelleri	2	Ö9, Ö16
	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak	2	Ö10, Ö12
	Sınıfta etkili öğretim stratejilerini kullanamamak	1	Ö8
	Öğrencilere yeterince vakit ayıramamak	1	Ö1
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	1	Ö16	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyini en çok etkileyen faktörlerin “Yenilikleri takip etmemek” (f=8), “Öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak” (f=8), “Velilerden gelen dönütler” (f=4), “Ailesel ve ekonomik sorunlar” (f=3), “Veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunları” (f=3) ve “Sınıfta otorite kuramamak” (f=3) olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “Başaramama düşüncesi” (f=2), “Takdir edilmeme” (f=2), “Zamanla idealistliğin azalması” (f=2), “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve potansiyelleri” (f=2) ve “Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak” (f=2) gibi faktörlerin de kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Yenilikleri takip etmenin kişisel başarının artmasında önemli olduğunu vurgulayan Ö4: “Prensibim şudur: ‘Öğretmen, öğretmek için öğrenen kişidir.’ Öğretmenin kişisel başarısı için sürekli yenilikleri takip etmesi gerekiyor. Çünkü eğitim öğretimde o kadar çok değişiklik oluyor ki... En azından teknolojik

gelişmelere ayak uydurma açısından bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon kullanımı... Yeni öğretim yöntemlerine ayak uydurması açısından sürekli araştırması, öğrenmesi gerekir. O zaman da kişisel başarısı artacaktır.” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde, yeniliklere açık olmayan ve kendini yenilemeyen öğretmenlerin kişisel başarısının düşeceğini ifade eden Ö11 bu konudaki düşüncesini: *“...Muhakkak etkiler, çünkü gelişmelerin dışında kalmış olursun ve bu da verimli olmadığımı düşündürür sana, yapamadığımı, yorulduğunu düşünürsün...”* şeklinde dile getirmiştir. Aynı şekilde Ö15: *“Bence kesinlikle en önemlisi öğretmenin kendini geliştirmeye devam etmesi ama maalesef biz, öğretmenlik mesleğinde sürekli olarak veren taraf olduğumuz için her şeyi biliyoruz zaten, okumamıza ne gerek var ki? Eğitime katılmamıza ne gerek var ki? Gibi bir psikolojiye yıllar içerisinde evrilebiliyoruz. Bu da kişisel başarı boyutunda tükenmişliğimizi en fazla hızlandıran şey oluyor.”* şeklinde görüş bildirmiş ve öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip etmemesinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşamasına neden olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerden olumlu geri dönüt alamama konusundaki görüşünü Ö2: *“...Geri dönütünü sağlam alabiliyorsan, ne yapıyorsun? Kendini motive ediyorsun. Bir şeyi öğrettiğini hissetmek insanı mutlu ediyor. Bir emek veriyorsun, karşılığını alınca bu seni deşarj ediyor. Ama verdiğinin karşılığını alamayınca motivasyon kaynağın kaybolduğu için tüketiyor...”* şeklinde ifade ederken özellikle olumsuz davranışları değiştirme sürecinde öğrencilerden olumlu geri dönüt alamama konusunda Ö9: *“Davranış değiştirmede çok sıkıntı yaşıyoruz. Öğretim kısmı bir şekilde oluyor, bekliyorsun... Ancak davranışsal olarak; okulda, küfredme diyorsun ama çocuk eve gidince küfrediyor ya da etraftan onu duyuyor. Sen bu davranışı olumluya dönüştüremiyorsun ve bu noktada insan kendini yetersiz hissediyor. Acaba nerede hata yapıyorum, nerede eksiklik var da ben çocuğun bu davranışını değiştiremiyorum. Beni en çok bu durum zorluyor.”* şeklinde görüş bildirmiş ve sadece öğretim boyutunda değil eğitim boyutunda da öğrencilerden olumlu geri dönüt almakta zaman zaman zorlandığını ifade etmiştir.

Ailesel ve ekonomik sorunlar yaşayan öğretmenlerin kişisel başarısının bu durumdan olumsuz etkileneceğini dile getiren Ö10 bu konudaki düşüncesini: *“Aile yaşantısı istenen düzeyde değilse bu kişisel başarıyı olumsuz etkiler. Nihayetinde hepimiz insanız, robot değiliz, etten kemikteniz. Örneğin boşanma aşamasında olan bir öğretmen ne kadar kişisel başarıyı düşünecek ki. Öncelikle ailesini ve kendini düşünecek, çocuğunu düşünecek. Veya maddi sıkıntı yaşayan bir öğretmen kişisel başarıya ne kadar odaklanabilir. ...Düşünün geçim derdinde olan bir öğretmen veya çocuğunun ihtiyacını karşılayamayan bir öğretmen, şu pahalılıkta düşünün zorlanan bir öğretmen... Tabii ki etkiliyor.”* şeklinde dile getirmiş olup öğretmenin görevini başarılı bir şekilde yürütebilmesinde ailesel sorunlar ve ekonomik sorunların olumsuz bir etki yarattığını ifade etmiştir.

Sabır ve Tükenmişlik İlişkisine Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Sabır ve tükenmişlik arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Sabır ve tükenmişlik ilişkisi	Sabır mesleki başarıyı artırır ve tükenmişliği azaltır.	7	Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Sabırlı kişiler aceleci davranmaz ve tükenmişlik yaşamazlar.	7	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16
	Sabrın verdiği zorluklarla baş edebilme ve dayanma gücü, bireyi tükenmişliğe karşı korur.	5	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13, Ö15
	Sabır biterse tükenmişlik artar.	4	Ö8, Ö13, Ö14, Ö15
	Sabırlı kişiler hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını korur ve tükenmişlik yaşamazlar.	4	Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
	Sabır, stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve tükenmişliği önler.	3	Ö1, Ö15, Ö16
	Sabır sayesinde olumlu sosyal ilişkiler gelişir ve tükenmişlik azalır.	2	Ö1, Ö14
	Sabır, tampon görevi yaparak bireyi tükenmişliğe karşı korur.	1	Ö7
	Sabırlı kişiler daha az zihinsel/fiziksel yorgunluk yaşar ve tükenmişlik hissetmezler.	1	Ö10
	Sabırlı kişiler sakin davrandıkları için tükenmişlik yaşamazlar.	1	Ö16
Sabırlı kişiler tükenmişlik yaşamadıkları için sağlıklı olurlar.	1	Ö16	

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak en çok “Sabır mesleki başarıyı artırır ve tükenmişliği azaltır” (f=7), “Sabırlı kişiler aceleci davranmaz ve tükenmişlik yaşamazlar” (f=7), “Sabrın verdiği zorluklarla baş edebilme ve dayanma gücü, bireyi tükenmişliğe karşı korur” (f=5), “Sabır biterse tükenmişlik artar” (f=4) ve “Sabırlı kişiler hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını korur ve tükenmişlik yaşamazlar” (f=4) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak bazı öğretmenlerin görüşleri ise “Sabır, stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve tükenmişliği önler” (f=3), “Sabır sayesinde olumlu sosyal ilişkiler gelişir ve tükenmişlik azalır” (f=2), “Sabır, tampon görevi yaparak bireyi tükenmişliğe karşı korur” (f=1), “Sabırlı kişiler daha az zihinsel/fiziksel yorgunluk yaşar ve tükenmişlik hissetmezler” (f=1), “Sabırlı kişiler sakin davrandıkları için tükenmişlik yaşamazlar” (f=1) ve “Sabırlı kişiler tükenmişlik yaşamadıkları için sağlıklı olurlar” (f=1) şeklindedir.

Sabırlı öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olduklarını vurgulayan Ö14: “*Sabırlı insan daha az tükenmişlik yaşar. Her şeye olumlu yönden bakar. Bir gün bu iş düzelecek der. Sabırsız insan kendisini yıpratır ve tüketir. Sabırlı öğretmen bence daha başarılıdır...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sabırlı kişilerin daha sakin oldukları için olaylar karşısında aceleci davranmadıklarını ve bu durumun ise tükenmişliği engellediğini dile getiren Ö2 bu konudaki görüşünü “*Sabırsız kişi aceleci davranarak başladığı bir işi hemen bitirmek ister ve daha erken tükenir. Sabırlı olan kişi ise daha sakin ve huzurlu olacağı için daha rahat çalışır ve bu da tükenmişlik yaşamamasını engeller.*” şeklinde ifade etmiştir. Sabır ve tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirten Ö5: “*Sabır düzeyi yüksek olan bir öğretmenin tükenmişlik düzeyi düşük olur. Yani sabır arttıkça tükenmişlik azalır, ikisi ters orantılıdır. Sabırsız kişi acele eder, sonucunu bekleyemez, kaygılanır ve strese girer. Sabırlı kişi sabrederek elbet o işin belli bir*

çözüme ulaşacağını düşünür. Sabırlı insanlar olumsuz da olsa sonucu sakin karşıladığı için hayal kırıklığı yaşamaz ve bu da tükenmişlik yaşamamasını engeller.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sabırlı kişilerin, zorluklarla mücadele sürecinde daha kararlı davrandıklarını ve bu kararlılığın ise kişiyi daha güçlü ve dayanıklı yaparak tükenmişlikten koruduğunu dile getiren Ö1 bu konudaki görüşünü “Sabırlı kişi zorluklara göğüs gerer, bu da fizyolojik açıdan insanları daha güçlü yapar” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde, sabrın kişiye dayanıklılık kazandırarak tükenmişliği engellediğine dikkat çeken Ö3 bu konuda “Sakin bir insansanız yani sabırlıysanız tükenmezsiniz çünkü sabır insana dayanma gücü verir. Eğer sabırsızsanız dayanamazsınız, tükenirsiniz.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sabırlı kişilerin hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını koruduğunu ve böylece tükenmişlik yaşamadıklarını dile getiren Ö11 bu konudaki görüşünü “Sabırlı olmak bakış açımızla ilgilidir. Bunun geçeceğini, iyi olacağını, düzeleceğini, olumluya gideceğini düşünmektir. Olumlu düşününce, hayat da zaten kendiliğinden olumlu hâle geliyor. ...Sabır da olumlu bakmak demektir. Olumlu bakınca da tükenmezsin.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde sabır ve tükenmişlik arasındaki ilişki konusundaki düşüncesini Ö12: “Sabırsız davranıldığında refleksler olumsuz olur. Bu da yaptığın işe olumsuz yansıtacaktır. Sabırlı olmak; sürece emek harcamak ve geleceğe umutla bakmaktır. Kişi sabırlı olunca geleceğe umutla bakar ve tükenmişlik yaşamaz.” şeklinde ifade etmiştir.

Sabırlı davranmanın stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığını dile getiren Ö15: “Sabır kesinlikle mesleki tükenmişliği etkiliyor. Çünkü eğer sen sabırlıysan sınıf içerisinde yaşadığın sorunlarda da meslektaşlarıyla yaşadığın sorunlarda da idarecilerle ve velilerle yaşadığın sorunlarda da yani hepsinde o anki stresini yönetebiliyorsun, stresinle baş edebiliyorsun. Ne sorun çıkarsa çıksın, eğer sabırlı bir insansan orada stresini yönetebildiğin ve sorunlara çözüm olabildiğin için tükenmişlik yaşamıyorsun.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; öğrencilerin olumsuz davranışları, pandemi sürecinin olumsuz etkisi, özel durumu olan öğrenciler, müfredatı yetiştirememeye kaygısı ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin çok çabuk sıkılmaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, aceleci davranmak, öğrencilerin ders ve konuyla ilgili olmayan soruları, öğrenciler dışındaki faktörler (idare, veli, mevzuat) ve müfredatın yoğun olması faktörlerinin de öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; idarenin ve velilerin eğitime aşırı müdahalesi, öğrenmede zorluk çeken öğrenciler, öğretmenin ruh hâli, dijital dünyanın

olumsuz etkileri, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğrenci devamsızlığı, öğrencilerin dinlemeyi bilmemeleri, öğrencileri sevmemek ve sabırsız öğrenciler gibi faktörlerin de öğretim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlarla örtüşen bir şekilde Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın'ın (2013) gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenlerden bazıları; algısı zayıf öğrenciler ve davranış bozuklukları, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, dikkati dağınık öğrenciler, öğrenci devamsızlığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın sık sık değişmesi, sabırsızlık, veliler ve idareyle yaşanan sorunlar şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler, öğretim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörün öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında yapabileceklerinin sınırlı olduğuna dikkat çekmiş ve bu sınırlılıkların ise öğretim boyutunda sabırlarını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmenler olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıktıktan sonra ise düzeltmek adına öğrencileriyle konuştuklarını, onları sözlü olarak uyardıklarını, velilerle iletişime geçtiklerini ama bu yapılanların olumsuz davranışları önlemede bazen yetersiz kaldığını ve bunun sonucunda ise zaman zaman öğrencilere karşı seslerini yükselttiklerini ve istemeyerek de olsa onlara kızmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Kuzu (2007) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde sınıf öğretmenleri, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğrenciyle konuşma ve öğüt verme, öğrenciyi sözel olarak uyarma ve öğrenci velisiyle görüşme stratejilerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçları Yumuşak ve Balcı (2018) tarafından yapılan çalışmada da görmek mümkündür. 20 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen nitel çalışmada öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları karşısında sırasıyla en çok sözlü uyarma, ceza verme, yüksek sesle kızma, mimiklerle uyarma ve yüz yüze konuşma stratejilerine başvurmuşlardır.

Öğretmenler pandemi sürecinin eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediğini ve bu sürecin öğretim boyutunda öğretmenlerin sabrına olumsuz yansıdığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesinden dolayı öğrencilerden yeteri kadar geri dönüt alamadıklarını ve yüz yüze eğitimin başlamasından sonra eksiklikleri tamamlamak adına çoğu zaman geriye dönerek öğrencilerin anlayamadıkları konuları tekrar etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında Covid-19 pandemisinin eğitim öğretimi olumsuz etkilediğine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalarda pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında; alt yapı sorunları ve teknolojik araç gereç eksikliği, öğrenci katılımının yetersizliği, öğrencileri takip edememe ve onlardan yeterli dönüt alamama, velilerden yeterli desteği alamama, iş

yükünün artması, planlama, iletişim, haberleşme, belirsizlik gibi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir (Akgül ve Oran, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Phillips vd., 2021).

Öğretmenler, etkileşim boyutunda sabır düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; velilerin bilinçsiz ve olumsuz yaklaşımları, idarenin dayatmacı yaklaşımı, velilerin ilgisiz ve duyarsız tutumları, yöneticilerin adaletsiz yaklaşımları ve eğitim paydaşlarının bencilliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca idarenin desteğini hissetmemek, öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi, hoşgörü ve farklılıklara saygının olmaması ve liyakatsiz yöneticiler gibi faktörlerin de etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler; etik olmayan davranışlar, ön yargılı ve öğrenmeye açık olmayan kişiler ve velilerin yüksek beklentileri gibi faktörlerin de etkileşim boyutunda sabır düzeylerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlarla benzer şekilde Ada vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan dışsal etkenlerden bazıları: Velilerin ilgisiz, duyarsız, olumsuz, ön yargılı tavır ve davranışları; baskıcı, kuralcı, adil olmayan, yenilik ve önerilere kapalı okul yönetimi; üslubu bozuk, saygısız, bencil ve yetersiz yöneticiler; yönetime katılmama; güven vermeyen ve samimiyetsiz insan ilişkileri; bireysel davranan öğretmen; velinin abartılı ilgisi şeklinde ifade edilmiştir. Aktekin ve Kuzucu (2019) tarafından farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka nitel araştırmada öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen okul içi faktörlerden bazıları; veli faktörü, yönetici faktörü, öğretmenler arası ilişkiler, adaletsizlik, destek görememe ve liyakatsiz kişilerin atanması şeklinde sıralanmıştır. Başka bir araştırmada Diker-Coşkun ve Öztuna-Kaplan (2011), öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli problemlerden birinin “velilerin olumsuz müdahaleleri” olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalardan hareketle öğretmen-veli iletişiminin önemli olduğunu, iyi bir iletişimin eğitim öğretim sürecine olumlu yansıdığını, iletişimde yaşanan sorunların ise öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarını olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmenler açısından bakıldığında velilerin olumsuz yaklaşımlarının öğretmenlerin sabır, motivasyon ve performanslarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin genellikle sabırlarını olumsuz etkileyen faktörlerden bahsettiklerini ve mesleki süreçte sabır düzeylerini olumlu etkileyen faktörlere değinmediklerini göstermiştir. Oysa sabır sadece olumsuz durumlarla ve zorluklarla mücadele sürecinde değil, olumlu ve istenen durumlara ulaşma sürecinde de bireye destek olmaktadır. Eğitimin uzun vadeli bir iş olduğu ve eğitimden beklenen çıktıların uzun dönemde etkisini gösterdiği düşünüldüğünde öğrencilerin gerek akademik gerekse de davranışsal anlamda ulaştıkları olumlu sonuçların öğretmenlerin mesleklerini sabırlı bir şekilde sürdürmelerinin ürünleri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki başarılarının, sabırlı

davranmalarıyla ilişkili olduğunu ve mesleklerini bu bilinçle yürütmeleri gerektiğini ifade etmek yerinde bir tespit olacaktır.

Sabır sadece duygusal başa çıkma mekanizması olarak değil, başarıya götüren bir enstrüman olarak da her zaman yanımızda olmalıdır (Çadircioğlu, 2020) yani sadece zorlukları aşma sürecinde değil hayatın güzelliklerine kavuşmayı beklerken de sabırlı olmak gerekir (Doğan, 2017). Bu durum sabrın olumlu yönüne, diğer bir ifadeyle bireyin yaşamında ulaşmak istediği güzel sonuçları sabırla beklemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Tıpkı bir anne adayının karnında dokuz ay boyunca taşıdığı bebeğini kucağına alacağı günü sakince bekleyebilmesi, bir çiftçinin tarlasına ektiği tohumların ürüne dönüşmesini ve diktiği bir fidanın meyve vereceği anı bekleyebilmesi gibi...

Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde birçok etkinlik içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdikleri etkinliklerin bazıları kısa süreli olmasına rağmen birçok etkinliğin gerçekleştirilmesi oldukça uzun süreler almaktadır. Eğitimsel çıktılarının genellikle uzun zaman alması dolayısıyla öğretmenler gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretime yönelik etkinlikleri sürdürürken emeklerinin ürüne dönüşmesi ve istenen sonuçları elde edebilmek için sabırla beklemeyi bilmelidirler. Aksi takdirde emeklerinin karşılıksız kalacağına yönelik karamsarlık hissederek uzun dönemde elde edilmesi gereken başarılarla ulaşmada olumsuzluk yaşayabilirler. Bu durum ise eğitimsel hedeflerden sapmalara yol açabilir. Dolayısıyla öğretmenler yılmadan azim ve kararlılıkla çalıştıklarında emeklerinin karşılığını alabileceklerine dair umutlarını korumalı ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmelidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde “sabrın sonu selamettir” ve “sabreden derviş muradına ermiş” atasözleri oldukça anlamlı ve önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, iş yükünün fazla olması, eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki ekstra görevler, ekonomik yetersizlikler ve stres olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca meslekte sorumluluğun fazla olması, ailesel sorunlar, veliler tarafından şikâyet edilmek, mesleğin hak ettiği yerde olmaması ve hayal kırıklığı ile okullardaki fiziksel eksiklikler gibi faktörlerin de duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; sağlık sorunları, öğrenciler tarafından sevilmemek, veli desteğinin yetersiz olması, uzun yıllar aynı okulda çalışmak, karşılanamayan sosyal ihtiyaçlar ve lisansüstü eğitim yapıyor olmak gibi faktörlerin de duygusal tükenmişliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Ada vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenlerden bazıları; mesleğe olan saygının azalması ve kendini değersiz

hissetmek, duygusal sorunlar, sağlık sorunları ve ailevi sorunlar, ekonomik sorunlar ve emeklerinin karşılığını alamama, ilgisiz ve duyarsız veli, aşırı prosedür yükü, yönetmelik dışı görev ve sorumluluklar, okulun fiziki yapısının ve ders araç gereçlerinin yetersizliği şeklinde sıralanmıştır. Aynı şekilde Aktekin ve Kuzucu (2019) tarafından yapılan araştırmada iş yükü, çalışma şartları, fiziki koşullar, ailesel sorunlar, ekonomik yetersizlikler ve özlük haklarının eksikliği, ekstra işler, saygınlık ihtiyacı ve öğretmenlik mesleği hakkındaki olumsuz söylemler gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'ın (2018) okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada katılımcılar çok fazla danışan aldıklarında ve psikolojik danışmanlık görevi dışında ekstra işler yaptıklarında kendilerini yorgun ve tükenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir. Şenaras ve Çetin (2018) tarafından yapılan nitel araştırmada öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları veli baskısı ve şikâyetleri sonucunda duygusal ve psikolojik bazı sorunlar yaşadıkları ve bunu kişisel, ailesel ve sosyal yaşantılarına yansıttıkları tespit edilmiştir. Yavuz ve Yıkmuş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ekonomik yetersizlik yaşadığını düşünen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler, duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; velilerin ilgisiz tutumları ve olumsuz yaklaşımları ile empati kuramamak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğretmenin öğrencilere söylediğini yaptırılmaması, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler, mesleki yıpranmışlık, seçme sınıf uygulaması ve öğretmenin kişisel sorunları gibi faktörlerin de duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; sorunların üstünü örtme, belli bir süre sonra mesleğin rutine dönmesi, takdir edilmeme, çocukları sevmeme ve zaman sıkıntısı gibi faktörlerin de duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Yılmaz, Esentürk ve İlhan (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda velilerin ilgisiz tutum ve olumsuz yaklaşımlarının öğretmenlerde tükenmişliğe yol açtığı tespit edilmiştir. Ada vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenlerden bazıları; velilerin ilgisiz, duyarsız, olumsuz, ön yargılı tavır ve davranışları, ilgisiz ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler ve yönetimin yapılan çalışmaları takdir etmemesi şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Aktekin ve Kuzucu da (2019) öğrenci, veli ve yönetici faktörü ile takdir edilmemenin öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmenler, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini en çok etkileyen faktörlerin; yenilikleri takip etmemek, öğrencilerden olumlu geri dönüt alamamak, velilerden gelen dönütler, ailesel ve ekonomik sorunlar, veliler ve idareyle yaşanan iletişim sorunları ve sınıfta otorite kuramamak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca başaramama düşüncesi, takdir edilmeme, zamanla idealistliğin azalması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve potansiyelleri ile

öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak gibi faktörlerin de kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler; öğrencilere yeterince vakit ayıramamak ve sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi faktörlerin de kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Arabacı ve Namlı'nın (2016) okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmada katılımcılara göre okulda eğitim öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunlardan birisi de "öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması" şeklinde ifade edilmiştir. Arslan'ın (2018) okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirdiği nitel araştırmada katılımcılar, aileler ve idareyle yaşanan iletişim problemlerinin stres ve tükenmişlik yaşamlarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Yılmaz vd. (2018), beden eğitimi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılar sınıfların kalabalık olması ile öğrenciler ve velilerle yaşadıkları iletişim problemlerinin öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler aynı zamanda kişisel başarıya da olumsuz yansımaktır. Ada vd. (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını bozan etkenler arasında ailevi ve ekonomik sorunlar, başarıya yönelik inançsızlık ve öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesi, yönetimin yapılan çalışmalarını takdir etmemesi, yapıcı olmayan veli eleştirisi, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması ve kalabalık sınıf mevcutları da yer almaktadır. Benzer şekilde Aktekin ve Kuzucu da (2019) ailesel sorunlar, ekonomik yetersizlikler ve özlük haklarının eksikliği, öğrenciler, veliler ve idareyle yaşanan sorunlar, destek görememe ve takdir edilmeme, zaman yönetimi ve olumsuz geri bildirimler gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler, sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak en çok; sabır mesleki başarıyı artırır ve tükenmişliği azaltır, sabırlı kişiler aceleci davranmaz ve tükenmişlik yaşamazlar, sabrın verdiği zorluklarla baş edebilme ve dayanma gücü bireyi tükenmişliğe karşı korur, sabır bitirse tükenmişlik artar ve sabırlı kişiler hayata olumlu bakarak geleceğe yönelik umutlarını korur ve tükenmişlik yaşamazlar şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sabır ve tükenmişlik ilişkisine yönelik olarak bazı öğretmenlerin görüşleri ise sabır stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve tükenmişliği önler, sabır sayesinde olumlu sosyal ilişkiler gelişir ve tükenmişlik azalır, sabır tampon görevi yaparak bireyi tükenmişliğe karşı korur, sabırlı kişiler daha az zihinsel/fiziksel yorgunluk yaşar ve tükenmişlik hissetmezler, sabırlı kişiler sakin davrandıkları için tükenmişlik yaşamazlar ve sabırlı kişiler tükenmişlik yaşamadıkları için sağlıklı olurlar şeklindedir.

Öğretmenler, sabırlı olan kişilerin mesleklerini icra ederken aceleci davranmayarak mesleğinin gereklerini yerine getirirken daha sakin ve sağduyulu hareket ettiklerini, dolayısıyla mesleki süreçte karşılaştıkları zorluklarla daha kolay başa çıkabildiklerini, bu nedenle de daha az

tükenmişlik yaşayarak mesleki başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Tükenmişlik yaşayan kişilerin mesleki süreçte başarılı olmaları oldukça zordur. Dolayısıyla sabırlı olan kişiler daha az tükenmişlik yaşadıkları için mesleklerinde daha başarılı olabilirler. Öğretmenler sabrın verdiği dayanma gücü sayesinde insanların hayata daha olumlu baktıklarını, geleceğe dair umutlarını koruduklarını ve bu pozitif bakış açısının ise tükenmişliği önlemede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda, sabırlı kişilerin sakin yapılarından dolayı yaşamlarında stresle başa çıkmada daha başarılı olduklarını ve başkalarıyla daha olumlu sosyal ilişkiler kurabildiklerini, bu nedenle de tükenmişlik yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler, sabrın tükenmişliği önlemede tampon görevi yaptığını yani bireyi koruyarak tükenmişlik yaşamasını engellediğini belirtmiş, sabırlı ve sakin olan bireylerin daha az zihinsel ve fiziksel yorgunluk yaşadığını ve böylece sağlıklı bir yaşam sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Çünkü sabırsız bireyler aceleci yapılarından dolayı yaptıkları işleri bir an önce tamamlamak ister ya da karşılaştıkları olumsuzlukların hemen ortadan kalkmasını beklerler. İstedikleri sonuçlara kısa sürede ulaşamayınca da kaygı ve stres yaşarlar böylece hem bireysel hem de mesleki anlamda tükenmişlik hisseder ve sağlıklarını koruyamazlar.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler getirilmiştir:

1. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarının artırılmasına yönelik çalışmalar ve öğretmenlerin özlük hakları ile ekonomik durumlarının iyileştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları engellenebilir.
2. İş yüklerinin hafiflemesini sağlamak amacıyla, öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetleri dışında ekstra görevler verilmemeli, mesleki gelişimlerine katkı sunmaya yönelik düzenlenecek etkinliklere katılımında ise öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gönüllülük esas alınmalıdır.
3. Okullarda eğitim öğretimin geliştirilmesine yönelik kararlar mutlaka öğretmenlerin katılımıyla alınmalı ve eğitim öğretim sürecinin önemli paydaşlarından birisi olan öğrenci velilerinin bilinçlendirilmesine yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.
4. Bu araştırma, kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sabır ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar özel okullarda, farklı eğitim kademelerinde veya farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilebilir.
5. Okul yöneticilerinin sabır ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32419> sayfasından erişilmiştir.
- Akay, K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven alguları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akgül, G. & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1469739> sayfasından erişilmiştir.
- Aktekin, S. & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*(21), 35-66. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.37319>
- Akyol, B. (2019). *Engelli bakımı ön lisans öğrencilerinin sabır düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alan, S. & Ertac, S. (2015). Patience, self-control and the demand for commitment: Evidence from a large-scale field experiment. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.008>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. International Special Education Congress'te sunulmuş bildiri, University of Manchester. <https://www.academia.edu/32922456/> sayfasından erişilmiştir.
- Arabacı, İ. B. & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7993>
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme* (6. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, N. (2018). Psikolojik danışmanlarda tükenmişlik: Nitel araştırma örneği. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1005-1021. <https://doi.org/10.26466/opus.419320>
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497090> sayfasından erişilmiştir.
- Banks, S. R. & Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. New York: West.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi* (7. b.). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*(40), 16-35. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2010_issue_40.pdf#page=18 sayfasından erişilmiştir.
- Büyükşahin, Y. & Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152. <https://doi.org/10.14686/buefad.290859>
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Çadırcıoğlu, M. K. (2020). *Sabretme becerisini anlamak ve geliştirmek*. <https://www.ikipsikolog.com/post/sabretmebecerisinianlamak> sayfasından erişilmiştir.
- Çağlar, Ç. & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumunu. *e-International Journal of Educational Research*, 2(2), 30-49. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89729> sayfasından erişilmiştir.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 69-73. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1063-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çeliköz, N. & Gül, Y. E. (2018). Üniversite öğrencileri sabır eğilim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. E. Hamarta vd. (Ed.), *Eğitim bilimleri araştırmaları içinde* (s. 11-21). Ankara: Çizgi.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma & K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar içinde* (2. b., s. 109-133). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*(186), 72-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442757> sayfasından erişilmiştir.
- D'Amico, A., Geraci, A. & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psychological Topics*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Diker-Coşkun, Y. & Öztuna-Kaplan, A. (2011). Öğretmenlerin problem çözme yeterlik algıları ve yeni yaklaşımları uygulamada yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(22), 59-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115644> sayfasından erişilmiştir.

- Doğan, M. (2017). Karakter gücü olarak sabır ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 134-153. <https://jhwbjournal.com/uploads/files/fe0bd65d4519209946ae28ddc48de987.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin travma sonrası gelişimlerinde içsel dini motivasyon, dini başa çıkma, sabır ve şükürün rolü. *Turkish Studies Comparative Religious Studies*, 13(25), 207-230. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14583>
- Duman, S. N. & Taş, İ. D. (2021). Eğitim fakülteli olmak (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 112-130. <https://doi.org/10.32960/uead.898199>
- Eliöz, M., Çebi, M., İmamoğlu, O., İslamoğlu, İ. & Yamak, B. (2019). Üniversite öğrencilerinin sabır ve saldırganlık düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 775-779. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3489>
- Eliüşük, A. (2014). *Sabır eğiliminin öz-belirleme öz-anlayış ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Esen, M. & Say, S. (2022). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1031058>
- Goswami, M. (2013). A study of burnout of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *Journal of Humanities and Social Science*, 10(1), 18-26. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol10-issue1/C01011826.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gökalp, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri üzerindeki faktörlerin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.47503/jirss.1103744>
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Journal of Turkish Studies-Language and Literature*, 10(11), 725-756. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8624>
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harned, D. B. (2015). *Patience: How we wait upon the world*. Eugene: Wipf and Stock.
- Hossaeini, S. A. (2021). Predicting mental health and illness based on religious health promoting behaviors and patience in female students during COVID-19 pandemic. *The Quarterly Journal of Woman and Family Studies*, 8(4), 43-66. <https://doi.org/10.22051/JWFS.2021.34547.2609>

- Jusupov, M. (2017). Meallerde sabır kavramının analizi (Kırgızca ve Rusça mealler örneğinde). *Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 5(10), 62-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/393149> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaytez, N. & Güngör-Aytar, F. A. (2018). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin sabır ve empatik eğilim açısından incelenmesi (Meslek lisesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(Özel Sayı), 159-175. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=17f3ac02-883a-46ea-99bf-b703f13f3efb%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim Dergisi*(175), 57-65. http://dhgm-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/175.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Khormaei, F., Farmani, A. & Soltani, E. (2014). Investigating the prediction role of patience as a moral construct and personality characteristics in the hopelessness of university students. *Medical Ethics Journal*, 8(28), 167-99. <https://www.sid.ir/paper/195737/en> sayfasından erişilmiştir.
- Mahdiyari, M., Taghavi, S. M. R. & Goodarzi, M. A. (2016). Predicting patience based on the worldly and divine attachments among the students of Shiraz University, Iran. *Religion and Health*, 4(2), 29-38. <http://jrh.mazums.ac.ir/article-1-336-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Maslach, C. (2009). *Comprendiendo el burnout [Understanding burnout]*. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Meriç, E. & Erdem, M. (2022). Öğretmen sabır ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
- Muratoğlu, A. (2018). *Sabır*. Konya: Damla Ofset.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>

- Okoro, C. O. & Chukwudi, E. K. (2011). The ideal teacher and the motivated student in a changing environment. *Journal of Educational and Social Research*, 1(3), 107-112.
- Özben, Ş. & Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57126> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, M. A. & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Öztürk-Çiftci, D., Meriç, E. & Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007. <https://www.sosyalarastirmalar.com/archive/jisr-volume-8-issue-41-year-2015.html> sayfasından erişilmiştir.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108203> sayfasından erişilmiştir.
- Phillips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C., & Joosa, E. (2021). Surveying and resonating with teacher concerns during COVID-19 Pandemic. *Teachers and Teaching*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982691>
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697185>
- Schnitker, S. A. & Emmons, R. A. (2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 177-207. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.69>
- Schnitker, S. A., Gilbertson, M. K., Houlberg, B., Hardy, S. A. & Fernandez, N. (2020). Transcendent motivations and virtue development in adolescent marathon runners. *Journal of Personality*, 88(2), 237-248. <https://doi.org/10.1111/jopy.12481>
- Shirazizadeh, M. & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708>
- Shishavan, H. B. & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083690.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Sovitriana, R., Santosa, A. D. & Hendrayani, F. (2019). Teacher burnout and self esteem in tangerang's junior high school teachers. *International Review of Management and Marketing*, 9(2), 26-30. <https://doi.org/10.32479/irmm.7641>
- Supervia, P. U. & Bordas, C. S. (2020). Burnout syndrome, engagement and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su12176882>
- Şenaras, B. & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/584612> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, M. A. & Tortumlu, M. (2021). Sabır eğiliminin kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde kararlılığın aracılık rolü. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-17. <http://doi.org/10.25287/ohuiibf.601744.1>
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 527-556. <https://doi.org/10.26466/opus.601008>
- Yavuz, M. & Yıkmış, A. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1636434> sayfasından erişilmiştir
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A., Esentürk, O. K. & İlhan, E. L. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ve öğretim sürecinde bu duruma yol açan nedenler: Karma araştırma yaklaşımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2091-2103. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2448>
- Yılmaz, E. & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439327>
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 119-136. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.730282>
- Yumuşak, G. & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.489128>

Zhang, Y., Zhang, S. & Hua, W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339-349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>

Extended Summary

Teaching is one of the most complex and physically, mentally and emotionally demanding vocations (Supervia and Bordas, 2020). Thus, teachers who share the responsibility of performing various tasks and roles, should have certain traits and qualifications. Several studies have been conducted on teacher traits and qualifications, and these studies have reported that teachers should possess certain personal traits that directly or indirectly affect their profession, and certain skills required by the profession (Gültekin, 2020). It could be suggested based on the literature that one of the important personal teacher traits is “patience”, in other words, the teaching profession requires patience (Büyükşahin and Şahin, 2017; Duman and Taş, 2021; Meriç and Erdem, 2022; Murphy, Delli and Edwards, 2004; Okoro and Chukwudi, 2011; Shishavan and Sadeghi, 2009).

Although there are several studies on the concept of patience in the literature, a significant number of studies tackled the religious dimension of the concept (Harned, 2015; Jusupov, 2017; Mahdiyar, Taghavi and Goodarzi, 2016; Muratoğlu, 2018; Schnitker and Emmons, 2007; Schnitker et al., 2020). Although certain studies were conducted on patience in elementary school, high school and university students’ samples based on positive psychology (Alan and Ertac, 2015; Kaytez and Güngör-Aytar, 2018; Taş and Tortumlu, 2021), there were no studies that aimed to determine the patience levels of teachers, and the factors affecting patience in teachers.

It is thought that determining the factors that negatively affect the patience of teachers is important in taking measures that will contribute to their professional conduct more effectively. Lack of patience in teaching profession could lead to pessimism, stress, and even burnout.

Teachers experience higher stress when compared to other occupational groups (Antoniou, Polychroni and Walters, 2000; Chan, 2003; Çokluk, 2003). The reason is that the teaching profession is one of the professions with high social expectations, which is a significant source of stress.

Teachers, who are in constant communication and interaction with students with different traits and all educational stakeholders, could be exposed to stress due to negativities they experience in this process and may experience burnout as a result. In turn, burnout could lead to negative effects on the parents and students, and the whole society in general.

In the literature, there are several studies on teacher burnout, and it is reported that several individual and organizational factors affect teacher burnout (Çağlar and Demirtaş, 2011; Goswami, 2013; Hakanen et al., 2006; Malinen and Savolainen, 2016; Öztürk-Çiftci, Meriç and Meriç, 2015). In the study conducted by Yılmaz (2020), it was stated that the articles on burnout were confined to

numerical data and the concept of burnout was tried to be explained only quantitatively. Based on this deficiency, it is thought that it is important to examine the factors affecting burnout in teachers in depth.

When the literature was evaluated, no study was found to determine the factors affecting patience and burnout in teachers. It could be suggested that determining the factors affecting patience and burnout in teachers and carrying out studies to eliminate the negative situations will contribute to the teachers' carrying out their duties more effectively and efficiently. The present study was conducted to determine the factors affecting patience and burnout based on the views of primary school teachers employed in public schools, Türkiye.

The study, which was designed qualitatively, was conducted based on the phenomenology method. The participants of the study consisted of 16 primary school teachers assigned with the maximum diversity sampling. The data of study were collected with a semi-structured interview form and analyzed with descriptive analysis method.

The study revealed that the negative student behavior, the negative impact of the pandemic, students with special conditions, the anxiety about incompleteness of the curriculum requirements, and students who do not fulfill their responsibilities were the factors that affected the patience levels of the teachers in the instruction dimension. According to the study conducted by Ada et al. (2013), some of the factors that disrupt the motivation of primary school teachers are students with poor perception and behavioral disorders, students who do not fulfill their responsibilities, insufficient level of readiness of students, distracted students, student absenteeism, crowded classrooms, frequent changes in the curriculum, impatience, problems with parents and administration.

According to the teachers, the factors that most affected their patience levels in the interaction dimension included negative parental approaches, insistency of the administration, the indifferent and insensitive parental attitudes, unjust attitudes of the administrators, and selfishness of education shareholders. The study conducted by Aktekin and Kuzucu (2019) with the participation of teachers from different branches also indicates that some of the in-school factors that negatively affect teacher motivation are parent factor, manager factor, relations between teachers, injustice, and lack of support.

Teachers stated that the factors that affected their emotional burnout included disreputation of the teaching profession, high workload, non-educational duties, economic problems and stress, and the factors that most affected their depersonalization were parental indifference, negative attitudes, and lack of empathy. The study conducted by Ada et al. (2013) shows that some of the factors that disrupt the motivation of primary school teachers are decreased respect for the profession and feeling worthless, emotional problems, health problems and family problems, economic problems, indifferent and insensitive parents, and high workload.

According to the teachers, the factors that most affected their burnout levels in the personal achievement dimension included their inability to follow up innovations, lack of positive student feedback, parental feedback, familial and economic problems, and communication problems with parents and administration.

In the study, following results were obtained regarding the relationship between patience and burnout: Patience increases professional success and reduces burnout. The ability to cope with the difficulties that patience gives and the strength to endure protects the individual against burnout. Patient people keep their hopes for the future by looking at life positively and do not experience burnout. Patience facilitates coping with stress and prevents burnout.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırmanın yapıldığı okullardaki yönetici ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 27.05.2021 tarih ve 2021/3/12 sayılı kararı ile Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 16.09.2021 tarih ve 32080347 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi


Analysis of Algebraic Thinking Levels and Reflective Thinking Skills of Seventh Grade Middle School Students

Zeynep Özaydın, Rumeysa Cevahir Bolat, Dilek Sezgin Memnun

Yazar Bilgileri

Zeynep Özaydın 
Doktora Öğrencisi, Bursa
Uludağ Üniversitesi, Matematik
Eğitimi,
zeynepozaydin@uludag.edu.tr

Rumeysa Cevahir Bolat 
Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-
Cerrahpaşa, Matematik Eğitimi,
rumeysa.cevahir@iuc.edu.tr

Dilek Sezgin Memnun 
Prof. Dr., Bursa Uludağ
Üniversitesi, Matematik Eğitimi,
dsmemnun@uludag.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerini, yansıtıcı düşünme becerilerini ve bunların arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında üç farklı devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 393 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri toplanırken "Cebirsel Düşünme Düzey Belirleme Testi" ve "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yedinci sınıf öğrencilerinin orta düzey cebirsel düşünmeye sahip olduğu ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ortalamasının üzerinde seyrettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek üst düzey düşünme türlerinden biri olan cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimine katkıda bulunulacağı fikrini destekler niteliktedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematsel düşünme
Cebirsel düşünme
Yansıtıcı düşünme
Ortaokul öğrencileri

Keywords
Mathematical thinking
Algebraic thinking
Reflective thinking
Middle school students

Makale Geçmişi
Geliş: 26.05.2023
Düzeltilme: 20.08.2023
Kabul: 06.10.2023

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the algebraic thinking levels and reflective thinking skills of 7th-grade students in middle school and the relationship between them. The survey method, one of the quantitative research designs, was used in the research. The sample of the research consisted of 393 middle school 7th grade students in the 2022-2023 academic year. While collecting the data for the research, the "Algebraic Thinking Level Determination Test" and "Reflective Thinking Skills Scale towards Problem Solving" were used. The obtained data were analyzed using the SPSS statistics program. As a result of the research, the algebraic thinking of the 7th-grade students was average and their reflective thinking skills for problem solving were above average. At the same time, there was a positive and low-level significant relationship between the algebraic thinking levels of the 7th grade students and their reflective thinking skills for problem solving. The results obtained within the scope of the current research support the idea that improving the reflective thinking skills of students will contribute to the development of algebraic thinking levels, which is one of the higher-order thinking types.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Özaydın, Z., Cevahir-Bolat, R. & Sezgin-Memnun, D. (2023). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1638-1659. <https://doi.org/10.37217/tebd.1303217>

Giriş

Düşünme, mevcut bilgilerden yola çıkarak farklı bilgiler elde etme dolayısıyla mevcut bilgilerin ötesine geçme ve problem çözme, muhakeme etme, soyutlama gibi zihinsel etkileşimlerle oluşmuş bir temsil sürecidir (Özden, 2004; Solso, Maclin ve Maclin, 2007). Burada sözü edilen temsil, çeşitli araçlar kullanılarak (konuşma dili, yazı dili, sembol, çizim vb.) somutlaştırılan bir fikir açıklama biçimidir (Goldin, 2002). Düşünmeyi ve düşünme süreçlerini etkili bir şekilde gerçekleştiren bireyler yaşamları boyunca bir anlamlandırma çabası içinde bulunurlar (Berkant, 2007). Gerçek dünyayı anlamlandırırken karşılaştığımız problemleri çözebilmek, durumlar arası ilişkiler kurabilmek, bilinçli ve planlı zihinsel faaliyetler sergileyebilmek düşünmenin ürünüdür (Alkın-Şahin ve Tunca, 2013). Alanyazında farklı düşünme türlerinden bahsedilmektedir (Alkan ve Taşdan, 2011; Kabael ve Tanışlı, 2010; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Bununla birlikte; matematiksel düşünme, cebirsel düşünme ve yansıtıcı düşünme kavramlarını irdelemek ilgili araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Düşünmeyi harekete geçiren fikir, gözlem, olay veya durum gibi olgular matematiksel düşünme aracılığıyla tanımlanabilir (Burton, 1984). Matematiksel düşünme, ilgili alanyazında kabul görmüş birden fazla tanıma sahiptir (Alkan ve Taşdan, 2011; Henderson vd., 2002; Lutfiyya, 1998; Mason, Burton ve Stacey, 2010; Schoenfeld, 1994). Mason vd. (2010) matematiksel düşünmenin düşüncelerimizi birleştirerek karmaşık yapıları anlamamızı sağlayan bir süreç olduğunu söylerken Henderson vd. (2002), matematiksel düşünmenin belli bir sonuca ulaşmak için matematiksel süreçlerin doğrudan ya da dolaylı olarak etkin bir şekilde kullanımını ifade ettiğini belirtir. Bu nedenle, düşünceleri anlama, düşünceler arası ilişkileri keşfetme, ilişkilerin sebeplerini belirtme veya destekleme (Lutfiyya, 1998) gibi çeşitli becerileri içeren matematiksel düşünmeyi matematik öğretimi bağlamında ele almak gerekir.

Matematiksel düşünme, çeşitli matematik öğretimi standartları ve öğretim programları tarafından vurgulanan, önemsenen bir beceridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018; National Council of Teachers of Mathematics-Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM], 2000). MEB (2018), İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda matematiğin hayatın bir parçası olması nedeniyle ele geçen her fırsatın matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmesi gerektiğini dikkat edilecek hususlar altında ele alır. Matematiksel düşünmenin geliştirilmesi, bireyi matematiksel olarak yetkin kılar (MEB, 2018). Okullarda öğretilen matematik, matematiksel düşünme becerisini geliştirmeyi esas amaçlarından biri hâline getirmelidir (Baki, 2020). Matematiksel düşünmenin önemli bir alt boyutu ise cebirsel düşünmedir (MEB, 2018).

Cebir, birçok matematik konusu ile ilişkili olması sebebiyle her seviyedeki matematik öğretiminin merkezi olma niteliği taşır (Lacampagne, 1995). Cebirin bu merkezi rolü sebebiyle cebirsel

düşünmeyi öğrenmenin bir zorunluluk hâline geldiği söylenebilir. Swafford ve Langrall (2000) cebirsel düşünmeyi bilinmeyen miktarları biliniyormuş gibi düşünme, Kieran ve Chalouh (1993) cebirsel işlemlere ve sembollere aritmetiksel bir dille anlam yükleme becerisi olarak tanımlamıştır. Cebirsel düşünmenin tanımlarından da anlaşılacağı üzere, cebirsel düşünme bilinmeyenden bilineye vurgu yapma, cebire aritmetik bir dille anlam yükleme gibi eylemler barındırmaktadır. Dolayısıyla cebirsel düşünme güçlü bir aritmetik temele dayanır fakat aritmetik düşünmeden cebirsel düşünmeye geçiş kendiliğinden gerçekleşmez (Akkan, Baki ve Çakıroğlu, 2011). Öğrenciler cebirsel düşünmeyi önceki yaşantılarından gelen aritmetik düşünme ile ilişkilendirirler (Herscovics ve Linchevski, 1994). NCTM (2000), cebirsel düşünme ile aritmetik düşünme arasındaki ilişkilendirmeyi sağlayacak olan köprünün ortaokul matematik öğretim programı sayesinde kurulacağını belirtir. Ancak yapılan çalışmalar ortaokul öğrencilerinin cebirde harflerin kullanımını anlamada kavram yanlışlarının olduğunu (Akkaya ve Durmuş, 2015), değişken kavramını anlamakta ve yorumlamakta zorlandıklarını (Dede, Yalın ve Argün, 2002), aritmetikten cebire geçişteki sembolik dili etkin bir şekilde kullanamadıklarını (Akkan, Baki ve Çakıroğlu, 2012) göstermektedir.

Cebirsel düşünmenin matematik öğretimindeki önemli yeri göz önüne alındığında, ortaokul öğrencilerinde cebir kavramına yönelik var olan bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması bir gereklilik olarak görülebilir. Cebirsel düşünme, üst düzey bir düşünme becerisidir (Tall, 2002) ve geliştirilmesi söz konusu olduğunda yansıtıcı düşünme becerisinden bahsetmek mümkündür. Çünkü yansıtıcı düşünme üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan bir beceri türüdür (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Yansıtıcı düşünme, hipotezler meydana getirme, hipotezler üzerinde düşünme, hipotezleri test etme ve sonuçlara ulaşma gibi süreçleri içinde barındırır (Bigge ve Shermis, 1999). 21. yüzyıl becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme becerisi (Altuntaş ve Erişen, 2021), öğrencilerin deneyimlerini temel alarak öğrendiklerini yapılandırıp yeni bilgi üretmelerinde en önemli desteklerden birini sağlar (Yorulmaz, 2006). Aynı zamanda yansıtıcı düşünme öğrenciyi hedefe yönlendirmesi, düşünmesini sağlaması, sorumluluk alma ve sorun çözme yeteneğini geliştirmesi ve kendini değerlendirme sürecine rehberlik etmesi sebebiyle önemlidir (Ünver, 2011).

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerini (Kaya, 2017; Usta ve Gökkurt-Özdemir, 2018), cebirsel düşünceleri ile geometrik düşünceleri arasındaki ilişkiyi (Oral, İlhan ve Kınay, 2013), cebirsel düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkiyi (Sünkür, İlhan ve Kılıç, 2012), problem çözme ve kurma süreci içindeki cebirsel düşünme becerilerini (Ataş, 2019; Ganioglu ve Cihangir, 2019; Sayı, 2018; Sukmawati, Sutawidjaja ve Siswono, 2018) inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini (Kilit ve Güner, 2022; Puzmaz ve Tavşan, 2019), matematiksel problem çözme süreci içindeki yansıtıcı düşünme becerilerini (Happy, Setyowati ve Utami, 2021; Muzaimah ve Noer, 2019), yansıtıcı düşünme

becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri (Sevgi ve Zihar, 2020), yansıtıcı düşünceleri ile matematik dersine yönelik tutum ve başarılarını (Altuntaş ve Erişen, 2021; Bal, 2020; Erdoğan ve Şengül, 2019) inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Dolayısıyla, alanyazının gerek cebirsel düşünme gerekse yansıtıcı düşünme ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar itibarıyla zenginlik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, alanyazında ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme becerisini ve yansıtıcı düşünme becerisini beraber ele alarak incelemeye tâbi tutan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda ele alındığında, üst düzey düşünme gerektiren cebirsel düşünme becerisini, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir yer tutan yansıtıcı düşünme becerisi bağlamında incelemek önemli ve gerekli görülmektedir. Çünkü ortaya koyulacak bu incelemenin öğrencilerin cebirsel düşüncelerini geliştirme hususunda öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlere ve program geliştiricilere yeni fikirler vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenciler ile çalışılacak olması, cebirin öğrencilerin hayatına ortaokulda girmesi (Güvendiren, 2019; MEB, 2018) nedeniyle de önemlidir. Dolayısıyla, bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri nasıldır?
- Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri nasıldır?
- Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan "tarama" deseninde yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, evrenden ya da evreni temsil eden bir örneklemden toplanan verilerle evrenin bazı özelliklerini tanımlamak için kullanılır (Sezgin-Selçuk, 2019). Var olan bir durumun fotoğrafını çekerek olduğu gibi aktarmayı hedefleyen tarama araştırmaları (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç-Çakmak, 2020) araştırma durumuyla ilgili ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl gibi sorulara cevap verirken, neden sorusuna cevap vermemektedir (Wellington, 2006). Tarama araştırmalarında önemli olan, var olanı değiştirmeden ortaya koyabilmektir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırma da, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerilerinin mevcut durumunu ve aralarındaki ilişkiyi olduğu şekliyle ortaya koymak amaçlandığından, araştırmanın tarama deseninde gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan "Cebir" öğrenme alanı "Cebirsel İfadeler" alt öğrenme alanı

içindeki tüm kazanımlara dair öğretimin gerçekleştirildiği yedinci sınıf düzeyi, araştırmanın yürütülmesi için uygun sınıf düzeyi olarak seçilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ve Ankara’da öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklemin belirlenmesinde ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı en uygun ve en ulaşılabilir bireylerden başlayarak gerekli sayıdaki bireyi araştırmanın örneklemine dâhil eder (Büyüköztürk vd., 2020). Bu kapsamda araştırmanın örneklemi, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan iki ortaokul ve Ankara ilinde bulunan bir ortaokul olmak üzere toplam üç ortaokulda öğrenim gören ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme 186 (%47,3) kız, 207 (%52,7) erkek olmak üzere toplam 393 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken “Cebirsel Düşünme Düzey Belirleme Testi (CDDBT)” ve “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (PÇYYDÖ)” kullanılmıştır.

Akarsu-Yakar ve Yılmaz (2021) tarafından geliştirilen Cebirsel Düşünme Düzey Belirleme Testi’nde yer alan sorular Altun (2018) tarafından tanımlanan cebirsel düşünme düzeylerinden ilk üç düzey ele alınarak hazırlanmıştır. Teste “Düzey 1” kapsamında 10, “Düzey 2” kapsamında 9, “Düzey 3” kapsamında 8 olmak üzere toplam 27 soru bulunmaktadır. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan bu testte doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "0" puan değerine sahiptir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 27’dir. Akarsu-Yakar ve Yılmaz’ın (2021) test için hesapladıkları KR-20 güvenirlik katsayısı 0,86’dır. Mevcut araştırmada ise KR-20 güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, “Sorgulama”, “Nedenleme” ve “Değerlendirme” olmak üzere üç alt boyuttan ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Sorgulama” alt boyutu beş maddeden, “Değerlendirme” alt boyutu beş maddeden ve “Nedenleme” alt boyutu ise dört maddeden oluşmaktadır. PÇYYDÖ’den elde edilebilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’tir. “Sorgulama” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında beşer madde bulunduğundan bu alt boyutlardan alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasındadır. “Nedenleme” alt boyutu ise dört madde içerdiğinden bu alt boyuttan alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında değişmektedir. Kızılkaya ve Aşkar’ın (2009) ölçek için hesapladıkları Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,83’tür. Mevcut araştırmada ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları olarak kullanılan ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta yolu ile uygulama izni alınmasının ardından, araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim dönemi güz

yarıyılının son haftalarında örnekleme oluşturan yedinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama zamanını belirlemede, ortaokul matematik öğretim programı dikkate alınmıştır. Öğretim programında M.7.2. Cebir öğrenme alanındaki “Cebirsel İfadeler” konusuna ait kazanımların derslerde işlenmesinin ardından örnekleme cebirsel ve yansıtıcı düşünme ölçme araçları uygulanmıştır. Öğrencilerin mevcut matematik öğretmenleri ile iş birliği yapılarak araştırmacının denetiminde Cebirsel Düşünme Düzey Belirleme Testi ile Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada ölçek ve test olmak üzere iki ölçme aracı kullanıldığından verilerin hangi gün toplanacağına bir sınıfla ardı ardına en az iki dersin olması durumuna göre karar verilmiştir. Öğrencilere öncelikle bir ders saati (40 dk) süre verilerek Cebirsel Düşünme Düzey Belirleme Testi’ni çözmeleri istenmiştir. Bu süre, ilgili sınıf seviyesinde görev yapan matematik öğretmenleri tarafından belirlenmiştir. Bir teneffüs geçtikten sonra ikinci dersin başlangıcında ise Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması ise yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Öğrencilerin soruları özenle yanıtlamalarının sağlanması amacıyla, öğretmenler tarafından öğrencilere tamamladıkları testlerin %10’unun okul sınav puanlarına ekleneceği söylenmiştir. Bu motivasyon sonucunda, öğrencilerin soruları daha dikkatli ve daha ciddiye alarak yanıtladıkları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasının ardından, elde edilen veriler SPSS 28.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle CDDBT’den elde edilen veriler için KR-20, PÇYYDÖ’den elde edilen veriler için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme testinden aldıkları cebirsel düşünme puanları, “Düşük”, “Orta”, “Yüksek” şeklinde kategorize edilerek betimsel analiz yapılmıştır. Cebirsel düşünme testinde “Düzey 1”den on soru, “Düzey 2”den dokuz soru ve “Düzey 3”ten sekiz soru bulunmaktadır. Her sorunun doğru cevabına 1 puan verilmiştir. Bu nedenle, alınan puanlar 0 ile 27 arasında değişkenlik göstermektedir. Her düzeyde bulunan soru sayıları da dikkate alınarak, toplam puanı 0-9 arasında olan öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyi “Düşük”, 10-18 puan arasında olan öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyi “Orta” ve 19-27 puan arasında olan öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyi “Yüksek” olarak kategorize edilmiştir. Öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine göre testten aldıkları puanların ortalamaları ise belirlenen üç düzey ve toplam puanlar şeklinde oluşturulmuştur. Ardından da ortalama puanlar hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, ölçekten aldıkları toplam puan ve ölçeğin alt boyutları olan

“Sorgulama”, “Değerlendirme” ve “Nedenleme”ye ait maddelerden aldıkların puanların ortalaması hesaplanarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri hakkında bilgi edinilmiştir. PÇYYDÖ’den elde edilebilecek en düşük puan 14 (14 madde x 1 puan), en yüksek puan ise 70 (14 x 5)’tir. Şekil 1’de öğrencilerin beşli Likert tipindeki PÇYYDÖ’nden ve alt boyutlarından alabilecekleri toplam puanların çizelgesi sunulmaktadır.

	1	2	3	4	5
Ölçeğin geneli için toplam puan dağılımı	14	28	42	56	70
Sorgulama için toplam puan dağılımı	5	10	15	20	25
Değerlendirme için toplam puan dağılımı	5	10	15	20	25
Nedenleme için toplam puan dağılımı	4	8	12	16	20

Şekil 1. PÇYYDÖ ve alt boyutların toplam puan dağılımı

Şekil 1’e göre, öğrencilerin ölçekten alabilecekleri toplam puan ortalamasının 42, alt boyutların toplam puan ortalamalarının ise sırasıyla 15, 15 ve 12 olduğu görülmektedir. Şekil 1’de belirtilen çizelge ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda ise öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir. Öncelikle, öğrencilerin cebirsel düşünme ve yansıtıcı düşünme puanları normallik testine tâbi tutulmuştur. Toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmaması Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık değerine göre değerlendirilmiştir. Tablo 1’de normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Cebirsel Düşünme (Toplam)	.047	356	.060
Düzye 1	.190	356	.001
Düzye 2	.106	356	.001
Düzye 3	.161	356	.001
Yansıtıcı Düşünme (Toplam)	.037	356	.200*
Sorgulama	.063	356	.002
Değerlendirme	.081	356	.001
Nedenleme	.088	356	.001

Tablo 1’e göre öğrencilerin cebirsel düşünme testinden aldıkları toplam puanları ile yansıtıcı düşünme puanları normal dağılıma sahiptir ($p>0,05$). Bununla birlikte, öğrencilerin cebirsel düşünmeye ait “Düzye 1”, “Düzye 2” ve “Düzye 3” puanları ile “Sorgulama”, “Değerlendirme” ve

“Nedenleme” alt boyutlarına ait puanları normal dağılıma sahip değildir ($p<0,05$). Bu nedenle; toplam puanlar arasındaki ilişki incelenirken, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanırken ve cebirsel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizi toplam puanların yanı sıra testin düzeyleri ve ölçeğin alt boyutları içinde gerçekleştirilmiştir. Örneğin; öğrencilerin cebirsel düşünme “Düzye 1” puanları ile “Sorgulama”, “Değerlendirme”, “Nedenleme” puanları ile toplam yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Aynı durum, cebirsel düşünme “Düzye 2”, “Düzye 3” ve “Toplam” cebirsel düşünme puanları için de ayrı ayrı yapılarak en yüksek ve anlamlı ilişkinin nerede olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Etik Onay

Bu makalenin etik kurul onayı, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (oturum tarihi: 23 Aralık 2022, oturum sayısı 2022-11) alınmıştır. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemine yönelik elde edilen bulgulara ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

Cebirsel Düşünme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulabilmek için öğrencilerin cebirsel düşünme testinden aldığı puanlar doğrultusunda öğrencilerin cebirsel düşünmede hangi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin düzeylere dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kategorize Edilen Cebirsel Düşünme Düzeyleri ve Frekans Dağılımları

<i>CD Düzeyleri</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Düşük (0-9 puan)	41	11,5
Orta (10-18 puan)	210	59,0
Yüksek (19-27 puan)	105	29,5
Toplam	356	100,0

Yukarıdaki Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşüncelerinin orta düzeyde yoğunlaştığı (%59) görülmektedir. Bununla birlikte, elde edilen verilerden cebirsel düşünmesi düşük düzeyde bulunan öğrencilerin azınlıkta (%11,5) olduğu anlaşılmaktadır.

Aynı zamanda, CDDBT’de yer alan soruların ait oldukları düzeyler dikkate alınarak, araştırmaya katılan 356 öğrencinin her bir düzyeye ait olan sorulardan aldığı “Toplam” puanların ortalamaları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cebirsel Düşünme Sorularının Düzeyleri ve Ortalama Puanlar

<i>CD Sorularının Düzeyleri</i>	<i>Alınabilecek Maksimum Puan</i>	\bar{X}	%
Düzy 1	10	7,8	78,0
Düzy 2	9	4,7	52,0
Düzy 3	8	3,2	40,0
Toplam	27	15,7	58,0

Ortalama değerleri incelenirken her bir düzeyden bulunan soru sayısı farklı olduğundan oran kurularak karşılaştırma yapılmıştır. Örneğin “Düzy 1”de on soru bulunduğundan ilgili düzeyden alınabilecek en yüksek puan 10’dur. Bununla birlikte, “Düzy 2”de dokuz soru bulunduğundan bu düzeyden alınabilecek en yüksek puan 9’dur. Düzeylerden alınabilecek "Toplam" puanlar birbirine eşit olmadığından ortalama değerler toplam puana oranlanarak ortalamalar hakkında yorum yapılmıştır. Bu nedenle “Düzy 1” için ortalama puanın bu düzeyden alınabilecek maksimum puana oranı (7,8/10) yaklaşık %78,0 iken “Düzy 2” için bu oran (4,7/9) yaklaşık %52,0 ve “Düzy 3” için (3,2/8) yaklaşık %40,0’tır. Dolayısıyla, Tablo 3’te en yüksek başarının “Düzy 1”e ait olan sorularda, en düşük başarının ise “Düzy 3”e ait olan sorularda elde edildiği görülmektedir.

Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri nasıldır?” sorusuna yanıt bulabilmek için yansıtıcı düşünme ölçeğinden elde edilen alt boyutların toplam puanları ve tüm ölçekten alınan toplam puanların ortalamaları genel ortalama ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan 356 yedinci sınıf öğrencinin yer aldığı örneklemde ortalamalara dair elde edilen bulgulara ise Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo 4. Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin PÇYYDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

<i>PÇYYDÖ</i>	\bar{X}	ss
Sorgulama	16,2	3,8
Değerlendirme	16,5	3,7
Nedenleme	14,0	3,1
Toplam	46,7	8,6

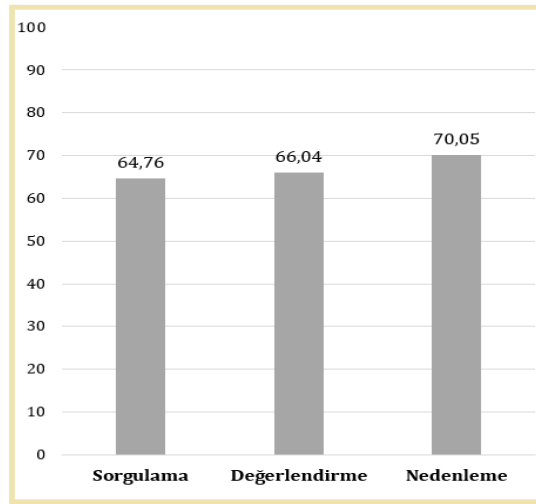
Araştırmada yer alan Tablo 4’teki veriler incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının 46,7 olduğu görülmekte olup, bu değer ölçek toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=42$) yüksektir. “Sorgulama” alt boyutu için öğrencilerin toplam puan ortalaması 16,2 olup bu değer ilgili alt boyutun çizelgedeki toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=15$) yüksektir. “Değerlendirme” alt boyutu için öğrencilerin toplam puan ortalaması 16,5 olup bu değer ilgili alt boyutun çizelgedeki toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=15$) yüksektir. Son olarak “Nedenleme” alt boyutu için öğrencilerin toplam puan ortalaması 14,0 olup bu değer ilgili alt boyutun çizelgedeki toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=12$) yüksektir. Dolayısıyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları toplam puan ile alt boyutlardan (“Sorgulama”,

“Değerlendirme” ve “Nedenleme”) aldıkları "Toplam" puan ortalamalarının her biri çizelgede belirtilen ortalamanın üzerindedir.

Aynı zamanda, öğrencilerin ölçek alt boyutlarının her biri için hesaplanan yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik ortalama puanlarının (Tablo 4’te yer alan) genel bir yorum yapabilmek amacıyla yüzde oranları hesaplanmıştır. Çünkü her alt boyut için alınabilecek maksimum puan farklıdır. Bu hesaplama sonucunda ulaşılan değerler Şekil 2’de yer almaktadır. Hesaplamalar yapılırken kullanılan formül ise şöyledir;

$$\text{Yüzde oran} = \frac{100 \times \text{Alt boyut ortalaması}}{\text{Alt boyuttan alınabilecek max puan} *}$$

*Alt boyutlardan alınabilecek maksimum puanlar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 2. PÇYYDÖ alt boyutlarına ilişkin yansıtıcı düşünme beceri puanları için yüzde oranları

Yukarıda yer alan Şekil 2’ye bakıldığında, öğrencilerin “Sorgulama” alt boyutuna ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerinin en düşük, “Nedenleme” alt boyutuna ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerinin ise en yüksek yüzde orana sahip olduğu görülmektedir.

Cebirsel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için cebirsel düşünme ve düzeyleri ile yansıtıcı düşünme ve alt boyutları arasında korelasyon analizi yapılmıştır.

Cebirsel düşünme ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme arasındaki ilişki için yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,292$; $p<0,001$). Bulunan korelasyon değerinin karesi alınarak determinasyon katsayısı hesaplanabilir (R^2). Bu analizde determinasyon katsayısı $R^2=(0,292)^2=0,085$ ’tir. Bu bilgiye

dayanarak, yansıtıcı düşünme becerisine yönelik değişkenliğin %8'inin cebirsel düşünme değişkeni ile açıklandığı söylenebilir.

Cebirsel düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında bulunan anlamlı ilişkinin yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarına ve cebirsel düşünmenin düzeyine göre nasıl değiştiğini araştırmak için alt boyutlar arasında Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Alt Boyutların Spearman Rho Korelasyon Katsayıları

			<i>Düzye1</i>	<i>Düzye2</i>	<i>Düzye3</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değerlendirme</i>	<i>Nedenleme</i>
Spearman's Rho	Cebirsel Düşünme	Düzye 1	r 1,000					
			p .					
		Düzye 2	r .569**	1,000				
		p <.001	.					
	Düzye 3	r .497**	.592**	1,000				
		p <.001	<.001	.				
	Yansıtıcı Düşünme	Sorgulama	r .305**	.255**	.202**	1,000		
			p <.001	<.001	<.001	.		
		Değerlendirme	r .145**	.114*	.111*	.529**	1,000	
	p .006	.031	.035	<.001	.			
Nedenleme	r .290**	.219**	.223**	.462**	.464**	1,000		
	p <.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.		

*: p<0,05, **:p<0,001

Yukarıda verilen Tablo 5'teki korelasyon katsayılarından elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Tablodaki p değerlerine göre elde edilen tüm korelasyon değerleri anlamlıdır.
- Cebirsel düşünme düzeylerinin kendi aralarındaki ilişkiler incelendiğinde korelasyon katsayıları "Düzye 1" ile "Düzye 2" arasında 0,569, "Düzye 1" ile "Düzye 3" arasında 0,497 ve "Düzye 2" ile "Düzye 3" arasında 0,592 olup tümü orta düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir.
- Yansıtıcı düşünme alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiler incelendiğinde, korelasyon katsayıları "Sorgulama" ile "Değerlendirme" arasında 0,529, "Sorgulama" ile "Nedenleme" arasında 0,462 ve "Değerlendirme" ile "Nedenleme" arasında 0,464 olup tümünün orta düzeyde ilişkiyi ifade ettiği söylenebilir.
- "Sorgulama" alt boyutunun cebirsel düşünme düzeyleriyle ilişkisi incelendiğinde, en yüksek ilişkinin "Düzye1" (r=0,305) ile olduğu ve en düşük anlamlı ilişkinin "Düzye 3" (r=0,202) ile olduğu görülmektedir.
- "Değerlendirme" alt boyutunun cebirsel düşünme düzeyleriyle ilişkisi incelendiğinde, korelasyon değerlerinin 0,111 ile 0,145 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyon katsayılarının sıfıra yakın olmasından dolayı değerlendirme alt boyutunun cebirsel düşünme düzeyleri arasında oldukça düşük ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

- “Nedenleme” alt boyutunun cebirsel düşünme düzeyleriyle ilişkisi incelendiğinde, en yüksek ilişkinin “Düzy 1” ($r=0,290$) ile olduğu ve en düşük anlamlı ilişkinin “Düzy 2” ($r=0,219$) ile olduğu görülmektedir.
- Cebirsel düşünme düzeyleri bakımından tablo incelendiğinde ise cebirsel düşünmenin “Düzy 1” puanlarının yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarıyla ilişkisi en yüksek olandan en düşük olana doğru “Sorgulama” ($r=0,305$), “Nedenleme” ($r=0,290$) ve “Değerlendirme” ($r=0,145$) olduğu görülmektedir.
- Cebirsel düşünmenin “Düzy 2” puanlarının yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarıyla ilişkisi en yüksek olandan en düşük olana doğru “Düzy 1” ile paralellik göstermekte olup “Sorgulama” ($r=0,255$), “Nedenleme” ($r=0,219$) ve “Değerlendirme” ($r=0,114$) olduğu görülmektedir.
- Son olarak cebirsel düşünmenin “Düzy 3” puanlarının yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarıyla ilişkisi en yüksek olandan en düşük olana doğru “Nedenleme” ($r=0,223$), “Sorgulama” ($r=0,202$), ve “Değerlendirme” ($r=0,111$) olduğu görülmektedir. Burada “Düzy 3” puanlarının “Nedenleme” puanlarıyla ilişkisinin diğerlerine nazaran daha yüksek olması farklılık oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri, yansıtıcı düşünme becerileri ve cebirsel düşünme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda, araştırmadan elde edilen bulgular ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünmelerinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Buna ek olarak, cebirsel düşünmesi düşük düzeyde olan öğrencilerin diğer düzeylere göre sayıca en az olduğu da yapılan analizler sonucunda ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin cebiri anlamakta zorlandıkları (Carraher, Schliemann, Brizuela ve Earnest, 2006; Hajizah, Wijayanti ve Darhim, 2021; Walkoe, 2015), cebirsel düşünmenin günlük hayattaki işlevsel yönü (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2010) ve Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yedinci sınıf öğretim programı içinde yer cebirsel düşünme kazanımlarının (MEB, 2018) önemli nitelikler barındırması göz önüne alındığında, ulaşılan bu sonuçlar olumlu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, yine de cebirsel düşünmenin gelişimini üst düzeyde sağlamak matematik derslerinde önemli bir hedef haline gelmelidir. Çünkü mevcut araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, cebirsel düşünme düzeyi arttıkça, öğrencilerin o düzeye ait olan sorulara yönelik başarılarının azaldığını göstermektedir. Matematiğin hayata dair fayda sağlayan kritik bir yönü olan cebir, üst düzey matematiğe açılan bir kapıdır (Cogan, Schmidt ve Wiley, 2001; Kriegler, 2008). Dolayısıyla, cebirsel düşünmenin sağlanması matematik derslerinde ulaşılması öncelenen bir amaç olduğunda, öğrencilerin matematiğin hayata dair yönünü daha iyi anlamlandırmaları ve matematiği değerli bulmaları söz konusu olabilir. Problem çözmenin cebirsel

düşünmenin gelişiminde önemli bir rol oynaması nedeniyle (Bednarz, Radford, Janvier ve Lepage, 1992), cebirsel düşünmenin gelişimini sağlamak isteyen öğretmenlere problem çözmeyi derslerinin odağına almaları önerilebilir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu, yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ortalamasının üzerinde seyrettiği yönündedir. Karademir ve Görgün (2019), ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini inceledikleri çalışmada, benzer bir sonuca ulaşarak ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtıcı düşünme, bir problemle karşı karşıya kalındığında problemi anlamayı ve ne yapılacağı hususunda karar vermeyi kapsar (Van De Walle vd., 2010). Yansıtıcı düşünme sayesinde, öğrencilerin hata faktörleri azaltılabilir (Nindiasari, 2013). Dolayısıyla, mevcut araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin ortalamasının üzerinde olması, cebirsel düşüncelerinin de orta düzeyde olmasını sağlamış olması muhtemeldir.

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin "Nedenleme" bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerilerinin "Sorgulama" ve "Değerlendirme" bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerilerinden daha yüksek olduğu yapılan bu çalışmada ortaya koyulmuştur. "Nedenleme" becerisi alan yazında muhakeme etme becerisi adı altında anılmaktadır (Erdoğan, 2018). Muhakeme etmenin ulusal ve uluslararası öğretim programlarındaki (Avustralya Matematik Öğretimi Müfredatı [ACARA], 2023; MEB, 2018; NCTM, 2000) önemli yeri göz önüne alındığında, ulaşılan bu sonuç olumlu bir sonuç olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, yedinci sınıf öğrencilerinin "Sorgulama" bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerilerinin ise "Nedenleme" ve "Değerlendirme" bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuca, Altuntaş ve Erişen (2021) tarafından yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini inceleme amacıyla yapılan çalışmada ulaşılmıştır. "Sorgulama", üst düzey becerileri geliştirmek için güçlü bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Blumenfeld vd., 1991). Aynı zamanda, NCTM (2014) tarafından amaçlı bir sorgulamanın öğrencilerin matematiksel fikirler hakkındaki anlamlandırmalarını değerlendirmek ve ilerletmek için kullanılabileceği belirtilmektedir. Buradan hareketle, matematik derslerinde öğrencilerin sorgulama yapabilmelerini sağlayacak etkinliklerin organize edilmesi bir gereklilik olarak açıklanabilir.

Son olarak, bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin aralarında anlamlı ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde, belirlenen bu ilişkilerin pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiler olduğu anlaşılmıştır. Cebirsel düşünme düzeylerinin ise kendi aralarında orta düzeyde ilişkileri mevcuttur. Bu durum, cebirsel düşünmenin herhangi bir düzeyinin diğerinden kesin çizgilerle ayıramayacağını göstergesi olarak değerlendirilebilir. Cebirsel düşünmenin geliştirilebilmesi adına

öğrenme ortamlarında yapılacak her türlü düzenleme cebirsel düşünmenin tüm düzeyleri için katkı sağlayacaktır. Cebirsel düşünme düzeyleri arttıkça, öğrencilerin “Sorgulama” bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile olan ilişkisi azalmaktadır. Aynı zamanda, cebirsel düşünme “Düzyey 1” ve “Düzyey 2”nin “Sorgulama” bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerileri ile olan ilişkisinin en yüksek, “Düzyey 3”ün ise “Nedenleme” bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerileri ile olan ilişkisinin en yüksek olduğu görülmüştür. Cebirsel düşünmenin en üst düzeyinin “Nedenleme” bağlamındaki yansıtıcı düşünme becerileri ile olan ilişkisinin en yüksek olması nedenlemenin alan yazında muhakeme etme (Erdoğan, 2018) olarak anılması ve muhakeme etmenin ise üst düzey bir düşünme becerisi olması (Erdem, 2011; Gürbüz ve Erdem, 2016) ile açıklanabilir.

Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan yansıtıcı düşünmenin (Kızılkaya ve Aşkar, 2009), üst düzey düşünme türlerinden biri olan cebirsel düşünmenin gelişimine de katkıda bulunabileceği sonucuna mevcut araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrenme ortamlarının odağında yansıtıcı düşünme becerilerine de (sorgulama, nedenleme, değerlendirme) yer verdikleri takdirde, cebirsel düşünmenin gelişimi noktasında bir adım atmış olacaklardır. Cebirsel düşünmenin matematik öğretimi için önemli yeri göz önüne alındığında, geliştirilmesi hususu için yansıtıcı düşünme becerilerini harekete geçirecek unsurların kullanımı da öğrenme ortamlarında bir zenginlik yaratabilir.

Kaynaklar

- ACARA. (2023). *Australian curriculum: Mathematics*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/mathematics/rationale/> sayfasından erişilmiştir.
- Akarsu-Yakar, E. & Yılmaz, S. (2021). Cebirsel düşünme düzey belirleme testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 138-154.
- Akkan, Y., Baki, A. & Çakıroğlu, Ü. (2011). Aritmetik ile cebir arasındaki farklılıklar: Cebir öncesinin önemi. *İlköğretim Online*, 10(3), 812-823.
- Akkan, Y., Baki, A. & Çakıroğlu, Ü. (2012). 5-8. sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin problem çözme bağlamında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 1-13.
- Akkaya, R. & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-16.
- Alkan, H. & Taşdan, B. T. (2011). Farklı sınıf düzeylerindeki matematik öğretmen adaylarının gözünden matematiksel düşünme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 107-137.

- Alkın-Şahin, S. & Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları. G. Ekici & M. Güven (Ed.) *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 392-426). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, M. (2018). *Ortaokullarda matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Akademi Yayıncılık.
- Altuntaş, L. & Erişen, Y. (2021). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve matematik dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 280-293.
- Ataş, Y. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin geometri ve ölçme problemlerini çözme süreçlerindeki cebirsel düşünme becerileri*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baki, A. (2020). *Matematiği öğretme bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1063-1074.
- Bednarz, N., Radford, L., Janvier, B. & Lepage, A. (1992). Arithmetical and algebraic thinking in problem-solving. W. Geeslin & K. Graham (Ed.), *Proceedings of the 16th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* içinde (c. I, s. 65-72). Durham: PME.
- Berkant, H. G. (2007). *Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşüncelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Burton, L. (1984). Mathematical thinking: the struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Kılıç-Çakmak, E. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carraher, D. N., Schliemann, A. D., Brizuela, B. M. & Ernest, D. (2006). Arithmetic and algebra in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(2), 87-115.

- Cogan, L. S., Schmidt, W. H. & Wiley, D. E. (2001). Who takes what math and in which track? Using TIMSS to characterize US students' eighth-grade mathematics learning opportunities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 323-341.
- Dede, Y., Yalın, H. & Argün, Z. (2002). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğrenimindeki hataları ve kavram yanılgıları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde (s. 962-968). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, E. (2011). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, F. & Şengül, S. (2019). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 247-260.
- Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitime dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: Mac Graw Hill Education.
- Ganioğlu, M. Ş. & Cihangir, A. (2019). The relationship between middle school students' problem posing skills and algebraic thinking levels. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 307-313.
- Goldin, G. A. (2002). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2), 137-165.
- Gürbüz, R. & Erdem, E. (2016). Relationship between mental computation and mathematical reasoning. *Cogent Education*, 3(1), 1212683.
- Güvendiren, G. N. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşüncülerinin üç parametreyle birlikte incelenmesi: Niceliksel muhakeme, kovaryasyonel ve fonksiyonel düşünme*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hajizah, M. N., Wijayanti, D. A. & Darhim, D. (2021). Realistic mathematics education on teaching functions to develop algebraic thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series* içinde (c. 1869, s. 1, s. 012130). Malang: IOP Publishing.
- Happy, N., Setyowati, K. & Utami, R. E. (2021). Students' reflective thinking ability in solving mathematics problems assessed from students' learning style. *Journal of Mathematical Pedagogy*, 3(1), 1-11.

- Henderson, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J. & Riedesel, C. (2002). Materials development in support of mathematical thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(2), 185–190.
- Hersovics, N. & Linchevski, L. (1994). A cognitive gap between arithmetic and algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 59-78.
- Kabael, T. & Tanışlı, D. (2010). Cebirsel düşünme sürecinde örüntüden fonksiyona öğretim. *İlköğretim Online*, 9(1), 213-228.
- Karademir, Ç. A. & Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.
- Kaya, D. (2017). Examination the skills and levels of seventh grade students on algebraic thinking. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 657-675
- Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kieran, C. & Chalouh, L. (1993). Prealgebra: The transition from arithmetic to algebra. P. S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics* içinde (s. 119-139). New York: Macmillan.
- Kilit, B. & Güner, P. (2022). 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 362-377.
- Kriegler, S. (2008). *Just what is algebraic thinking*. https://www.shastacoe.org/uploaded/SCMP2/Fall_Content_Day_2013/Fall_Content_Day_2013_6-9/SCMP2_Winter_Content_Day_2014/SCMP2_Summer_Institute_2014/M-Algebraic_Thinking_Article_by_Kriegler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Lacampagne, C. B. (1995). *The algebra initiative colloquium. Volume 2: Working group papers*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Lutfiyya, L. A. (1998). Mathematical thinking of high school in Nebraska. *International Journal of Mathematics Education and Science Technology*, 29(1), 55-64.
- Mason, J., Burton, L. & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically*. London: Pearson Education Limited.
- MEB. (2013). *Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı*. MEB Talim Terbiye Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Muzaimah, M. & Noer, S. H. (2019). *The analysis of students' reflective thinking skills in solving mathematical story problems on quadrilateral material*. 3rd International Seminar on Innovation in

- Mathematics and Mathematics Education'da sunulmuş bildiri. Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Mathematics Teachers.
- NCTM. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: National Council of Mathematics Teachers.
- Nindiasari, H. (2013). *Meningkatkan kemampuan dan disposisi berpikir reflektif matematis serta kemandirian belajar siswa SMA melalui pembelajaran dengan pendekatan metakognitif*. (Doktora tezi). <http://repository.upi.edu/3659/> sayfasından erişilmiştir.
- Oral, B., İlhan, M. & Kınay, İ. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 33-46.
- Özden, Y. (2004). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pusmaz, A. & Tavşan, S. (2019). Problem çözmeye başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 837-852.
- Sayı, M. Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin problem kurma becerileri ile cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schoenfeld, A. H. (1994). Reflections on doing an teaching mathematics. A. H. Schoenfeld (Ed.), *Mathematical thinking and problem solving* içinde (s. 53-70). New York, NY: Routledge.
- Sevgi, S. & Zihar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2331-2345.
- Sezgin-Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 140-161). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel psikoloji* (Çev. A. Ayçiçeği). İstanbul: Bilge.
- Sukmawati, A., Sutawidjaja, A. & Siswono, T. (2018). Algebraic thinking of elementary students in solving mathematical word problems: Case of male field dependent and independent student. *4th International Conference on Teacher Training and Education* içinde (s. 123-128). Sebelas Maret University, Surakarta.
- Sünkür, M. Ö., İlhan, M. & Kılıç, M. A. (2012). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 183-200.

- Swafford, J. O. & Langrall, C. W. (2000). Grade 6 students' pre-instructional use of equations to describe and represent problem situations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 89-112.
- Tall, D. (Ed.). (2002). *Advanced mathematical thinking*. New York, NY: Kluwer Academic Publishing.
- Türnüklü, E. B. & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Usta, N. & Gökkurt-Özdemir, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 427-453.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 137-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8. b.). Boston: Allyn & Bacon.
- Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 523-550.
- Wellington, J. (2006). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Facts such as an idea, observation, event or situation that activate thinking can be defined through mathematical thinking (Burton, 1984). Mathematical thinking is an important skill emphasized by various mathematics teaching standards and curricula (MEB, 2013, 2018; NCTM, 2000). Developing mathematical thinking makes the individual mathematically competent (MEB, 2018). Mathematics taught in schools should define developing mathematical thinking skills as one of its main purposes (Baki, 2020, p. 200). An important sub-dimension of mathematical thinking is algebraic thinking (MEB, 2018). Algebra is the center of mathematics teaching at all levels, as it is associated with many mathematics subjects (Lacampagne, 1995). However, studies show that middle school students have misconceptions in understanding the use of letters in algebra (Akkaya and Durmuş, 2015), have difficulties in understanding and interpreting the concept of variable (Dede, Yalın and Argün, 2002), and cannot effectively use the symbolic language in the transition from arithmetic to algebra (Akkan, Baki and Çakıroğlu, 2012). Considering the important place of algebraic thinking in mathematics teaching, it can be seen as a necessity to eliminate these negative situations

towards the concept of algebra in secondary school students. Algebraic thinking is a high-level thinking skill (Tall, 2002), and when it comes to its development, it is possible to talk about reflective thinking skills because reflective thinking is a type of skill that helps develop higher-order thinking skills (Kızılkaya and Aşkar, 2009). In this context, it is important and necessary to examine the algebraic thinking skill which requires high-level thinking, in the context of reflective thinking skill which has an important place in the development of high-level thinking skills since this examination will open a new door for curriculum practitioners and curriculum developers to develop students' algebraic thinking. Therefore, in this study, it was aimed to determine whether there is a significant relationship between the algebraic thinking levels of the secondary school 7th grade students and their reflective thinking skills.

This research was carried out in the survey design, one of the quantitative research methods. The population of the research consisted of the 7th grade students studying in Istanbul and Ankara. The sample of the research consisted of the 7th grade students studying in a total of three secondary schools, two secondary schools in Istanbul and a secondary school in Ankara in the 2022-2023 academic year. In the sample, there were 393 students, 186 (47.3%) females and 207 (52.7%) males. While collecting the data of the research, "Algebraic Thinking Level Determination Test" and "Reflective Thinking Skills Scale towards Problem Solving" were used.

As a result of the current research, it was seen that the algebraic thinking of the 7th grade students was at a moderate level. In addition, students with a low level of algebraic thinking were the least in number compared to other levels. Considering that students have difficulties in understanding algebra (Carragher et al., 2006), and the functional aspect of algebraic thinking in daily life (Van De Walle et al., 2010), these results can be considered positive. Another result reached in the current study showed that as the level of algebraic thinking increases, the success of the students in the questions belonging to that level decreases. For that reason, providing the development of algebraic thinking at a high level should become an important goal in mathematics lessons. Algebra, a critical aspect of mathematics that provides benefits for life, is a gateway to high-level mathematics (Cogan, Schmidt and Wiley, 2001; Kriegler, 2008). Therefore, when providing algebraic thinking is a priority goal to be achieved in mathematics lessons, students will better understand the life aspect of mathematics and find mathematics valuable. It can be suggested that teachers who want to develop algebraic thinking should focus on problem solving in their lessons because problem solving plays an important role in the development of algebraic thinking (Bednarz et al., 1992).

Another result of this research is that the 7th grade students' reflective thinking skills for problem solving are above the average. Reflective thinking involves understanding the problem and deciding what to do when faced with a problem (Van De Walle et al., 2010). Thanks to reflective

thinking, students' error factors can be reduced (Nindiasari, 2013). Therefore, the fact that the reflective thinking skills of the students constituting the sample of the present study were above the average may have also enabled their algebraic thinking to be at a moderate level.

Finally, in this study, it was determined that the 7th grade students' algebraic thinking levels and reflective thinking skills for problem solving had significant relationships. These detected relationships were low-level relationships in the positive direction. Algebraic thinking levels had moderate relations among themselves. This situation can be evaluated as an indication that any level of algebraic thinking cannot be separated from the other with certain lines. In order to develop algebraic thinking, any arrangement to be made in learning environments will contribute to all levels of algebraic thinking. As algebraic thinking levels increase, the relationship between students' reflective thinking skills in the context of "Questioning" and algebraic thinking levels decreases. At the same time, algebraic thinking "Level 1" and "Level 2" were found to have the highest relationship with reflective thinking skills in the context of "Questioning", and "Level 3" had the highest relationship with reflective thinking skills in the context of "Reasoning".

The results obtained within the scope of the current research support the idea that to improve the reflective thinking skills of students will contribute to the development of algebraic thinking levels, which is one of the higher-order thinking types. Teachers will have taken a step towards the development of algebraic thinking if they include reflective thinking skills (questioning, reasoning, evaluation) at the center of their learning environments. Considering the important place of algebraic thinking for teaching mathematics, the use of elements that will activate reflective thinking skills for its development will provide a richness to learning environments.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmamızın verilerini toplarken yardımlarını esirgemeyen kıymetli öğretmen arkadaşlarımıza ve öğrencilerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Komitesinin 23.12.2022 tarih ve 2022-11 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Psikolojik Yardım Hizmetlerindeki Mobil Uygulamalarla İlgili Bir İnceleme

A Review of Mobile Applications in Psychological Help Services

Fedai Kabadayı, Mehmet Güven

Yazar Bilgileri

Fedai Kabadayı 
Dr., Recep Tayyip Erdoğan
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
fdkbdy@gmail.com

Mehmet Güven 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
mehmetguyen@gazi.edu.tr

ÖZ

21. yüzyıl, internet ve akıllı telefonların insan yaşamını ilgilendiren hemen hemen her alanda hızlı bir şekilde yaygınlaştığı bir dönemi içermektedir. Özellikle, internetin akıllı telefonlarla bütünleştirilmesi iş, oyun ve eğlence, haberleşme ve bilgi edinme, sağlık gibi birçok alanda önemli değişimleri getirmektedir. Akıllı telefonlar için geliştirilen mobil uygulamalar günümüzde birçok alanda geliştirilerek insanların kullanımına açılmaya başlanmıştır. Psikolojik yardım hizmetlerinin de daha etkili ve verimli sunulabilmesi amacıyla son yıllarda mobil uygulamalara olan ilgi artmaktadır. Bu inceleme çalışmasında psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulamaların rolüne, kullanım alanlarına ve güncel mobil uygulama örneklerine odaklanılmıştır. Ayrıca, psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulamalara ilişkin kanıta dayalı bulgular incelenmiş, mobil uygulamaların potansiyel avantajlarından ve risklerinden söz edilmiştir. Dahası, psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulamalar yasal ve etik konular bağlamında ele alınmıştır. Son olarak psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulamalara ilişkin geliştirilen standartlar ve değerlendirme kriterleri gözden geçirilmiştir. Alanyazın incelemesi sonucu elde edilen bilgilerden yola çıkılarak ruh sağlığı alanındaki uygulamacı ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Psikolojik yardım
Mobil uygulama
Akıllı telefon
İnternet

Keywords

Psychological help
Mobile application
Smartphone
Internet

Makale Geçmişi

Geliş: 02.05.2023
Düzeltilme: 10.09.2023
Kabul: 13.10.2023

ABSTRACT

The 21st century includes a period in which the Internet and smartphones have become widespread in almost every field concerning human life. In particular, the integration of the Internet with smartphones brings important changes in many areas such as business, games and entertainment, communication and information, and health. Mobile applications developed for smartphones have been developed in many areas and started to be used by people today. Interest in mobile applications has been increasing to provide more effective and efficient psychological help services in recent years. The role of mobile applications in psychological help services, their usage areas, and current mobile application examples were focused on in the present study. In addition, evidence-based findings regarding mobile applications in psychological help services were examined, and the potential advantages and risks of mobile applications were mentioned. Moreover, mobile applications in psychological help services were discussed in the context of legal and ethical issues. Finally, the standards and evaluation criteria developed for mobile applications in psychological help services were reviewed. Based on the information obtained from the literature review, some suggestions were presented to practitioners and researchers in the discipline of mental health.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Kabadayı, F. & Güven, M. (2023). Psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulamalarla ilgili bir inceleme. *TEBD*, 21(3), 1660-1689. <https://doi.org/10.37217/tebd.1291285>

Giriş

21. yüzyılda akıllı telefon kullanımının giderek yaygınlaşması ve gündelik yaşamın önemli bir parçası olarak benimsenmesi farklı alanlarda birçok mobil uygulamanın geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Mobil uygulamalar aracılığıyla insanlar birçok bilgiye hızla erişebilmekte, işle ilgili çeşitli çalışmalarını sürdürebilmekte, çeşitli oyunlar ve farklı içeriklerle eğlenceli vakit geçirebilmekte veya diğer insanlarla iletişim kurabilmektedir. Son yıllarda çeşitli alanlarda kullanılmaya başlanan mobil uygulamaların kullanım alanlarından birisinin de psikolojik yardım hizmetleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmada psikolojik yardım hizmetleri için geliştirilen ve kullanılan mobil uygulamaların çeşitli yönleriyle incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında mobil uygulamaların özellikleri, kullanım alanları ve uygulama örnekleri, kanıtı dayalı bulgular, avantajları, riskleri ile etik ve yasal konulara değinilmiştir. Böylece bu çalışmanın psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulamalara yönelik kapsamlı bir bakış açısı sağlayacağı ve sonraki araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

İnternet ve Akıllı Telefonlar

Dünyada internet kullanımının her geçen gün artış eğilimini sürdürdüğü görülmektedir. Statista (2022) tarafından yayınlanan raporda dünyada 5,4 milyardan fazla insanın internet kullanıcısı olduğu ve toplam nüfusun %69'una denk geldiği belirtilmiştir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de internet kullanım istatistikleri artış eğilimindedir. Hanehalkı bilişim teknolojileri araştırmasına göre Türkiye'de internete erişim imkânı olan hane oranının bir önceki yıla göre artış göstererek yaklaşık %94 olduğu belirlenmiştir. Üstelik 16-74 yaş aralığındaki bireylerde de yine bir önceki yıla göre artış göstererek %85 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bireysel kullanıcı olarak bireylerin yaklaşık %83'ünün interneti düzenli olarak kullandığı belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). TÜİK tarafından yapılan çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranlarının 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında yaklaşık %83'e kadar yükseldiği tespit edilmiştir (TÜİK, 2021). Dahası, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından yayınlanan raporda 2022 yılının ikinci çeyreğinde internet abone sayısındaki artış ile yıllık bazda genel artış eğiliminin devam ettiği vurgulanmıştır (BTK, 2022). Sonuç olarak, yayınlanan raporlar dünyada olduğu gibi Türkiye'de de her geçen gün internet kullanımının artış eğiliminde olduğunu göstermektedir.

İnternete erişim bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler gibi çeşitli cihazlar vasıtasıyla gerçekleştirilebilmektedir. İnternetin gelişiminin teknolojik ürünlere olan ilgiyi ve erişimi artırdığı söylenebilir. İnternete erişim sağlayan cihazlardan birisi olan akıllı telefonların kullanım istatistiklerine göre Türkiye'deki 6-15 yaş grubundaki çocukların oranı, 2021 yılında yaklaşık %64 olarak saptanmıştır. Üstelik çocukların akıllı telefonları en çok çevrimiçi derslere katılım ve ödev veya öğrenme amacıyla kullandığı ortaya çıkmıştır (TÜİK, 2021). BTK tarafından yayınlanan 2. çeyrek

raporlarına göre 2022 yılı içinde mobil abone sayısının bir önceki yıla göre yaklaşık %5 artış göstererek 88,5 milyona ulaştığı tespit edilmiştir (BTK, 2022). Resmî kurumlardan elde edilen istatistikler yıldan yıla akıllı telefonların geniş bir kullanım alanı içinde yer aldığını ve mobil uygulamalara ilişkin bireysel kullanımların giderek yaygınlaştığını göstermektedir.

Mobil Uygulamalar

Mobil uygulamaların haber ve bilgi edinme, bilgi paylaşma, iletişim, eğlence, eğitim gibi alanlarda geniş kullanım alanı bulduğu söylenebilir. Mobil uygulamalar sağlık alanında da önemli ve dikkat çekici bir kullanım çeşitliliği sağlamaktadır. Halk sağlığı açısından mobil uygulamalar hastalıklarının iyileştirilmesine katkı sunma potansiyeli sayesinde umut verici görünmektedir (Strauss, Zhang, Jarrett, Patterson ve Van Ameringen, 2021, s. 395). Özellikle psikolojik yardım hizmetlerinde artan ihtiyaçla birlikte yardım arayan kişiler için uygun maliyetli, kolay ulaşılabilir, zamanı etkili kullanmaya yardımcı olacak mobil uygulama temelli hizmetlerin nasıl sağlanacağı tartışılmaya başlanmıştır (Huang ve Bashir, 2017). Bununla birlikte uygulama mağazalarında (Google Play Store ve App Store gibi) her gün artan sayıda ruh sağlığı alanı için mobil uygulamaların erişime açıldığı görülmektedir. Ancak mobil uygulamaların günden güne sayıca artması aynı zamanda onlarca mobil uygulama içerisinde uygun olanın seçilebilmesini zorlaştırmaktadır (Huang ve Bashir, 2017).

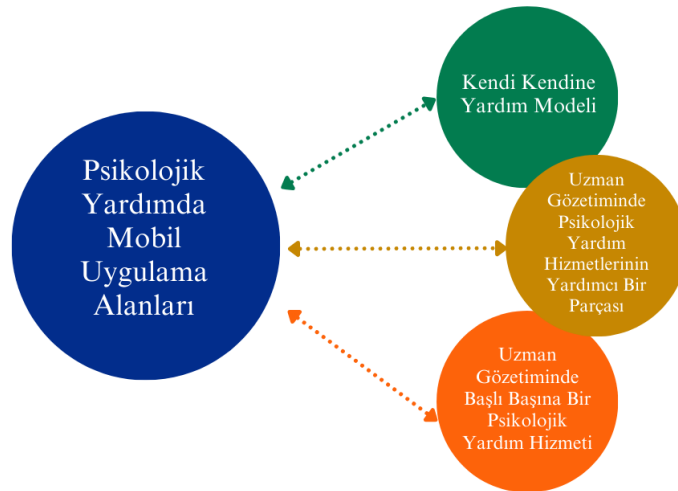
Son zamanlarda yaşanan Koronavirüs pandemisinin etkisiyle de teknolojinin kullanımı tüm alanlarda hızla genişlemiştir. Koronavirüs pandemisi dijital psikolojik yardım hizmetlerine olan ihtiyacı ciddi düzeyde artırmıştır (Torous, Myrick, Rauseo-Ricupero ve Firth, 2020). Koronavirüs pandemisinin ortaya çıkması insanların birbirleriyle yüz yüze temas kurmasını engellemiş ve birçok ruh sağlığı uzmanının çeşitli internet sağlayıcılar üzerinden psikolojik yardım hizmeti sunmaya teşvik etmiştir (Wang, Fagan ve Yu, 2020). Bu bağlamda özellikle psikolojik yardım hizmetleri için geliştirilen mobil uygulamaların Koronavirüs stresi gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıkların üstesinden gelmesine yardımcı olabileceği ve ruh sağlığını güçlendirmek amacıyla mobil uygulamalara entegre edilen çeşitli tekniklerden psikolojik desteğe ihtiyaç duyanların yararlanabilecekleri vurgulanmaktadır (Carballea ve Rivera, 2020). Dahası, çeşitli nedenlerle yüz yüze psikolojik yardım hizmeti alamayacak danışanların mobil uygulamalar vasıtasıyla destek alabilecekleri veya psikolojik yardım sürecinin sonunda süreci destekleyici bir amaçla kullanılabileceği de belirtilmektedir (Durdu-Akgün, Aktaş ve Yorulmaz, 2019). Tüm gelişmeler göz önüne alındığında psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılabilecek mobil uygulamalara ilişkin çalışmaların artış göstermesinin doğal ve mantıklı olduğu sonucuna ulaşılabilir (Becker, 2022).

Mobil Uygulamaların Psikolojik Yardım Hizmetlerindeki Kullanım Alanları

Sağlık alanında geliştirilen mobil uygulamalar genel olarak bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığına katkıda bulunmak amacıyla kullanılmaktadır. Genel anlamıyla dijital psikolojik yardım

hizmetleri, geleneksel olarak sürdürülen psikolojik yardım hizmetlerini destekleyerek veya psikolojik yardım hizmetine ihtiyacı olanlara akıllı telefonlar sayesinde erişim kolaylığı sağlayarak benzersiz çözümler sunmayı amaçlamaktadır (Graham vd., 2020). Spesifik olarak, gelişmekte olan mobil sağlık hizmetleri psikolojik danışma ve psikoterapi gibi ruh sağlığı alanında çeşitli amaçları içeren geniş bir yelpazede kullanılabilir (Şencan-Karakuş, 2021). Örneğin, akılcı duygusal davranış terapisi gibi çeşitli kuramlara dayalı mobil uygulama temelli müdahalelere benzer şekilde mobil uygulama temelli kendine yardım çalışmalarına odaklanılabileceğine dikkat çekilmektedir (Kabadayı ve Güven, 2022).

Alanyazında, psikolojik yardım hizmetlerinde yüz yüze gerçekleştirilen psikolojik danışma ve psikoterapi oturumlarında mobil uygulamaların yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Erhardt, Bunyi, Dodge-Rice, Neary ve Schueller, 2022). Psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamalar, bir beceriyi veya davranışsal stratejiyi geliştirmek üzere kendi kendine yardım modeli olarak sunabildiği gibi (yeme davranışlarını izleme veya meditasyon gibi) sistematik olarak yürütülmesi gereken psikolojik müdahaleleri (bilişsel davranışçı terapi gibi) içeren geniş bir kapsam sunmaktadır (Graham vd., 2020). Üstelik ciddi düzeyde psikolojik rahatsızlık yaşayan bireylerin de teknolojiye erişim ve teknoloji kullanımının yüksek oranda olduğu ve gelecek çalışmalar için mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde yaygınlaşacağına dikkat çekilmektedir (Ben-Zeev, Davis, Kaiser, Krzsos ve Drake, 2013). Özetle, psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamalar, kendi kendine yardım, ruh sağlığı uzmanı ile yürütülen ya da geleneksel psikolojik yardım hizmetlerine yardımcı (yardım sürecinin etkililiğini veya verimliliği artırmak) olan model üç farklı şekilde kullanılabilir (Neary ve Schueller, 2018).



Şekil 1. Psikolojik yardımda mobil uygulama alanları

Akıllı telefonlar ile internetin giderek yaygınlaşması ve insanların internete kolay bir şekilde erişim sağlayabilmesi sayesinde mobil uygulamalar yaşamın önemli bir bileşeni olmuştur. Özellikle ruh sağlığı alanında mobil uygulamalar kendi kendine yardım programı olarak geliştirilebileceği gibi bir psikolojik yardım sürecinin destekleyici bir parçası ya da temel bir bileşeni olarak da düşünülebilir. Psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamaların içeriğinde psikoeğitim, farkındalık, davranışsal aktivasyon ve meditasyon gibi çeşitli içerikler bulunmaktadır (Durdu-Akgün vd., 2019). Alanyazında psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılan birçok tekniğin veya uygulamanın mobil uygulamalara entegre edildiği görülmektedir. Psikolojik yardım sürecinde kullanılan tekniklerin mobil uygulamalara entegre edilmesiyle kullanıcılara psikolojik sağlığın artırılmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmalardan birinde psikolojik yardım hizmetleri için geliştirilmiş 278 mobil uygulama incelenmiştir. İncelenen bu mobil uygulamalarda ruh hâli/semptom takibi, günlük kaydı, farkındalık egzersizleri, psikoeğitim ve derin nefes alma egzersizlerinin en çok tercih edilen beş teknik olduğu belirlenmiştir (Lagan, D'Mello, Vaidyam, Bilden ve Torous, 2021a). Depresyon ve anksiyeteye odaklanan başka bir çalışmada mobil uygulamalarda psikoeğitim, rahatlama, meditasyon, farkındalık çalışmaları ve değerlendirme en sık kullanılan psikolojik yardım öğelerinin yer aldığı tespit edilmiştir (Wasil, Venturo-Conerly, Shingleton ve Weisz, 2019). Dahası, mobil uygulama ile psikolojik yardım hizmetinden yararlanacak bireylerin (danışan) mobil uygulama üzerinde ev ödevlerini görebilmesi, uzmanlardan gelebilecek çalışmaları düzenli olarak gözden geçirebilme imkânı bulabilmesi, çeşitli psikolojik rahatsızlıklara yönelik belirtilerin danışan tarafından not alınabilmesi ve psikoeğitim içeriklerine erişilebilmesi bakımından teşvik edilebileceği vurgulanmaktadır (Neary ve Schueller, 2018). Sonuç olarak ruh sağlığı alanı için geliştirilen mobil uygulamalarda psikolojik yardım (psikolojik danışma/psikoterapi) sürecinde kullanılan birçok tekniğe yer verilebilmektedir ve mobil uygulamalar aracılığıyla psikolojik yardım hizmetlerinin daha etkili bir şekilde sunulması potansiyeli bulunmaktadır.

Ruh sağlığı alanında her geçen gün yaygınlaşmakta olan mobil uygulamalar çeşitli kuramları temel alabilmektedir. Mobil uygulamaların geliştirilmesinde kuramsal alt yapıyı oluşturmak açısından bilişsel davranışçı terapilerin ön plana çıktığı ve daha çok tercih edildiği söylenebilir. Örneğin, depresyon ve anksiyete için geliştirilen 293 mobil uygulamanın incelendiği çalışmada mobil uygulamaların 88'inin (yaklaşık %30) bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak geliştirildiği vurgulanmıştır (Marshall, Dunstan ve Bartik, 2020). Mobil uygulamalarda kullanılan bilişsel davranışçı tekniklerin incelendiği çalışmada bilişsel yeniden yapılandırma, davranışsal aktivasyon, problem çözme öğelerinin yer aldığı görülmektedir (Denecke, Schmid ve Nüssli, 2022). Öte yandan psikolojik yardım ve psikoterapi kuramlarına (bilişsel davranışçı terapiler, kabul ve kararlılık terapisi vb.) göre psikolojik yardım hizmeti sunduğunu iddia eden birçok mobil uygulama bulunmaktadır.

Her ne kadar bu tür mobil uygulamaların çeşitli özellikleri ve işlevleri açısından potansiyel olarak önemli bir katkı vadediyor olsa bile ruh sağlığı alanındaki mobil uygulamaların henüz emekleme aşamasında olduğunun göz ardı edilmemesi gerekir (Strauss vd., 2021, s. 397).

Psikolojik Yardım Hizmetlerinde Kullanılan Mobil Uygulama Örnekleri

Bu bölümde psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılmak amacıyla geliştirilen bazı mobil uygulama örneklerine yer verilmiştir.

PsyPills

Akılci duygusal davranış terapi si kuramsal temelinde geliştirilen *PsyPills*, bireylerin duygu düzenlemelerine yardımcı olmak ve stres düzeylerini azaltmak amacıyla geliştirilmiştir. *PsyPills*, kullanıcılarına mobil uygulama içinde kişiselleştirilebilir özellikler sunma ve etkileşimli içeriklere sahip olması bakımından yayınlanan ilk mobil uygulamadır. *PsyPills* mobil uygulamasının içeriğinde akılcı olmayan düşüncelerin akılcı düşüncelere dönüştürülebilmesine ilişkin stratejiler yer almaktadır. *PsyPills* uygulamasında kullanıcıların yaşadığı negatif duyguya ilgili düşünceleri seçmeleri istenir. Bu seçimlere göre *PsyPills* uygulaması kişiselleştirilmiş bir farklı düşünce önerisi sunar. Böylece kişinin aynı duyguyu tekrar yaşadığında bu reçeteyi alarak akılcı olmayan düşüncelerinden uzaklaşması sağlanmaya çalışılır. *PsyPills*, düşünme stilleri ve strese ilişkin psikoeğitsel bilgiler de içermektedir (David ve David, 2019).

Rational Parenting Coach (RPC)

Akılci duygusal davranış terapi si kuramsal temelinde geliştirilen “Rational Parenting Coach” adlı mobil uygulama ile kanıta dayalı bir program temelinde anne-baba ve çocuk ruh sağlığına katkı sağlamak amaçlanmıştır. *RPC* mobil uygulama içerisinde geri-bildirim ve psikoeğitim dâhil olmak üzere pozitif anne-babalık hakkında yazılı ve görsel bilgiler; etkileşimli alıştırmalar, egzersizler simülasyonlar ve oyunlaştırılmış bölümlerin bulunduğu bir alıştırmaya bileşeni; uygulama için bir ev ödevi ve rehberlik bileşeni yer almaktadır (David, 2019). *RPC* isimli mobil uygulama ile daha önce test edilmiş pozitif anne-baba programının (David, 2014) mobil uygulamaya entegre edilmesi sürecini kapsamaktadır (David, 2019).

CBT Mobile-Work

Bilişsel davranışçı terapilerde ev ödevleri danışanların etkili psikolojik yardım alabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Geliştirilen mobil uygulamalar ile danışanların ev ödevlerini yapabilmelerine, ev ödevlerinin etkililiğini artırmada önemli bir işlevi olabilir (Tang ve Kreindler, 2017). “*CBT Mobile-Work*” adlı mobil uygulamanın geliştirildiği çalışmada ev ödevlerinin etkili bir şekilde danışanlar tarafından yapılabilmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları hem psikolojik destek sunan uzmanların hem de depresif eğilimli danışanların mobil uygulamayı kullanmaktan memnun

olduklarını göstermiştir. Ayrıca danışanların ihtiyaç duydukları zaman gerekli bilgilere ulaşabilmesine olanak sağladığı belirlenmiştir. Son olarak danışanların mobil uygulamayı kullanma süresi ile depresyon düzeyindeki azalma arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır (Callan vd., 2020).

BlueIce

Yakın bir geçmişte kendine zarar veren veya geçmişte kendine zarar verme öyküsü olan çocuk ve ergen ruh sağlığı desteği alan 12 ve 17 yaşları arasındaki gençlerin psikolojik sıkıntılarını yönetmelerine ve kendilerine zarar verme davranışlarını azaltmalarına destek olmak amacıyla "BlueIce" mobil uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Grist, Porter ve Stallard, 2018). Katılımcılar BlueIce mobil uygulamasının kendine zarar verme düşüncelerini yönetmeleri için desteklemenin yararlı ve güvenli bir yolu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Kendine zarar vermeyi önlemek ve engellemek için BlueIce mobil uygulamasının birçok katkısı olduğu ve kendine yardım programı olarak sunulabilecek önemli bir potansiyeli olduğuna ilişkin ön kanıt sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Grist vd., 2018). Bununla birlikte takip eden çalışmada BlueIce mobil uygulamasının kullanılmasıyla katılımcılarda kendine zarar verme davranışının azalıp azalmadığı da incelenmiştir. Çalışmada yer alan 37 katılımcının 29'u araştırmayı tamamladığı halde BlueIce mobil uygulamasını çalışmadan sonra da kullanmaya devam etmek istemişlerdir. Araştırma bulguları katılımcıların %73'nün BlueIce mobil uygulamasını 12 hafta kullandıktan sonra kendine zarar verme davranışlarında anlamlı düzeyde azalma olduğunu göstermiştir. Dahası, katılımcıların depresyon ve anksiyete düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır. BlueIce mobil uygulamasının gençlerin psikolojik sıkıntılarını yönetmelerine ve kendilerine zarar verme davranışlarını azaltmalarına destek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Stallard, Porter ve Grist, 2018).

BlueIce mobil uygulaması uygulamanın kullanılabilirliğinin artırılması amacıyla akademisyen, gençler ve mobil uygulama geliştiricileri ile ortak olarak geliştirilmiştir. BlueIce mobil uygulaması ruh hali günlüğü, kişiselleştirilmiş ruh hali iyileştirici aktiviteler menüsü ve kendine zarar vermeyi geciktirmek veya önlemek için güvenlik kontrolleri aracılığıyla otomatik yönlendirmeleri içermektedir. Özellikle, mobil uygulamada canlandırıcı müziklerden oluşan kişiselleştirilmiş bir müzik kitaplığı, olumlu anılar içeren fotoğraf kütüphanesi, fiziksel aktiviteler, ses bantlı gevşeme ve farkındalık egzersizleri, olumsuz düşünceleri tanımlama ve sorgulama sekmesi, sıkıntılı durumlarda aranacak veya mesaj gönderilecek önemli kişilerin listesi yer almaktadır. Ayrıca, mobil uygulamadaki etkinliklerin işe yaramaması ve gencin kendine zarar verme dürtüsünün azalmaması durumunda kullanıcı otomatik olarak acil durum numaralarına yönlendirilmektedir. BlueIce mobil uygulaması 12-17 yaş arası gençlere yöneliktir ve yüz yüze psikolojik danışma hizmetlerine ek olarak tasarlanmıştır. Ayrıca BlueIce mobil uygulaması şifre korumalıdır ve tüm veriler cihazda yerel olarak

depolanmaktadır. BlueIce mobil uygulamasının reçeteli bir mobil uygulama olduğu ve ancak lisans yoluyla çocuk ve ergen psikolojik yardım hizmetlerine erişilebilir olduğu da ifade edilmiştir (Stallard vd., 2018).

Challenger

Sosyal anksiyete bozukluğu konusunda mobil uygulamaların geliştirilmesinin ve kullanılmasının önemli olduğunun vurgulandığı bir araştırmada "Challenger" isimli mobil uygulamaya maruz bırakma teknikleri entegre edilmiştir (Boettcher vd., 2018). Challenger isimli mobil uygulama Stockholm Üniversitesi Psikoloji bölümünde geliştirilmiş ve bildirimler, kullanıcılar arasındaki anonim sosyal etkileşim özellikleri, yüksek derecede kişiselleştirme ve oyunlaştırma teknikleri gibi gelişmiş özellikleri barındırmaktadır (Miloff, Marklund ve Carlbring, 2015). Challenger isimli mobil uygulama ile internet tabanlı kendi kendine yardım programının kullanılmasına yönelik katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında uygulamanın ve kendi kendine yardım programının en iyi şekilde nasıl birleştirilebileceği incelenmiştir. Araştırma bulguları, kendi kendine yardım programına ek olarak mobil uygulamayı kullanmanın özellikle uygulamayı yoğun bir şekilde kullanan katılımcılar arasında daha yararlı olabileceğini göstermiştir. Son olarak bu çalışmada özellikle mobil uygulamayı kullanacak danışanların mobil uygulamayı kullanmaya motive edilmesinin önemli olduğuna dikkat çekilmektedir (Boettcher vd., 2018).

Mobil Uygulamaların Avantajları

Mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde yardım hizmeti almak isteyenler için potansiyel olarak birçok faydası bulunmaktadır. Psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamalar; uygun bir maliyet sunması (Strauss vd., 2021), erişim kolaylığı sağlaması (Aziz vd., 2022; Becker, 2022), terapötik ilişkiyi güçlendirme potansiyeli (Schueller ve Torous, 2020; Şencan-Karakuş, 2021), zaman tasarrufu sağlaması (Schueller ve Torous, 2020), kullanıcıların kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlaması, psikolojik rahatsızlıkların kaynaklarının belirlenmesinde, çevrimiçi destek grupları ile bağlantı kurma ve çevrimiçi psikolojik yardım şansı sunması (Becker, 2022) gibi geniş bir aralıkta katkı sağlamaktadır.

Maliyet

Ruh sağlığı alanındaki mobil uygulamalar kullanıcılar için maliyetlerin uygun olduğu hizmetleri içermektedir (Neary ve Schueller, 2018). Ruh sağlığı alanındaki mobil uygulamaların potansiyel olarak sunacağı hizmetlerin bir kısmı ücretsiz olabileceği gibi ücretli de olabilir. Ancak mevcut ücretler geleneksel psikolojik yardım hizmetlerinden daha ucuz olması açısından önemli bir potansiyel avantaj sunmaktadır. Böylece daha fazla kullanıcı daha uygun maliyetli psikolojik yardım hizmetlerinden faydalanabilir (Strauss vd., 2021, s. 396). Dolayısıyla belirli yönerge ve standartlarda

etkililiği test edilmiş uygun maliyetli mobil uygulamalar psikolojik yardım hizmetlerindeki maliyeti düşürebilir ve daha fazla ihtiyaç duyan kullanıcıya ulaşılabilir.

Erişim Kolaylığı

Psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamaların potansiyel olarak önemli bir katkısı da danışanların yüz yüze yardım hizmeti aramak yerine mobil uygulamalar sayesinde psikolojik yardıma erişimi daha kolay hâle getirmesidir (Becker, 2022). Özellikle pandemi öncesi ve sonrası kullanımları araştıran bir çalışmada pandemi ile psikolojik yardım hizmetlerindeki mobil uygulama kullanım istatistiklerinin artış gösterdiği bulunmuştur (Aziz vd., 2022). Dijital psikolojik yardım hizmetlerinin gelişmesi özellikle psikolojik yardım hizmetlerine erişim için dezavantajlı grupların erişimine yardımcı olacaktır (Mançe-Çalışır ve Can, 2021). Ayrıca, kullanıcıların, bir ruh sağlığı uzmanı içeren mobil uygulamalara ihtiyaç duydukları ve istedikleri zamanda kullanabilir olmaları açısından önemli avantajları içermektedir (Schueller ve Torous, 2020). Özetle, pandemi gibi olağandışı olayların potansiyel olarak psikolojik yardım hizmetlerinde erişimi kısıtlama riski veya dezavantajlı bölgelerde yaşayan kullanıcılar için erişim kolaylığı sağlaması ve kullanıcının gündelik yaşamına kolay uyarlanabilir olmaları açısından potansiyel olarak faydalı olabileceğinden bahsedilebilir.

Danışan-Danışman İlişkisi

Ruh sağlığı alanındaki mobil uygulamalar danışan ile danışman arasında güvenli bir köprü olma potansiyeli taşıdığından bir avantaj sunmaktadır. Bazı kuramsal yaklaşımlarda danışma kayıtlarının danışan tarafından güvenli bir şekilde dinlenebilmesi amacıyla mobil uygulama üzerinde paylaşılabilir. Ayrıca mobil uygulamalar oturumların gün ve saatlerinin uygulama üzerinden takip edilebilmesine olanak sağlamaktadır (Şencan-Karakuş, 2021). Özellikle mobil uygulamaların geleneksel yardım sürecinin bir destekleyicisi olarak kullanıldığında psikolojik danışman-danışan ilişkisinden farklı olarak kullanıcının başlı başına mobil uygulama içeriklerini sağlıklı bir şekilde takip etmesini kolaylaştırabileceği ve yardım sürecine olan inancı artırabileceği düşünülmektedir (Schueller ve Torous, 2020).

Çeşitli Örnekler İçin Katkıları

Mobil uygulamalar çeşitli psikolojik rahatsızlıklara sahip bireyler için de bazı katkılar sunmaktadır. Çetinkaya ve Uslu (2020) mobil uygulamaların şizofreni hastalarında katkısını incelemek için yaptıkları çalışmada genel olarak mobil uygulamaların şizofreni hastaları için kullanımının kolay olduğunu, erişilebilir olduklarını ve tedavi sürecine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Spesifik olarak belirli bir psikolojik rahatsızlığa yönelik olarak geliştirilecek mobil uygulamalar çeşitli yaş, problem alanı gibi belirli özellikleri taşıyan kullanıcılara katkı sağlayabilir.

Tekniklerin Uygulanmasına Yönelik Katkılar

Ruh sağlığı alanındaki mobil uygulamalar, oturumlar esnasında öğrenilen bilgi ve becerilerin (nefes egzersizleri gibi) mobil uygulama sayesinde oturumlar arasında tekrar edilmesine ve uygulanmasına yardımcı olabilmektedir (Şencan-Karakuş, 2021). Bir çalışmada farkındalık temelli ve nefes alma egzersizleri gibi tekniklerin kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edilebilir olduğu belirtilmektedir. Kullanıcılar teknikleri mobil uygulama üzerinde daha kolay takip edebilecekleri için pratik ve işlevsel olarak değerlendirebilir ve kullanıcılar kendi akıllı telefonlarında rahatlıkla kullanabilecekleri için etiketlenme baskısını da azalmaya katkı sağlayabilir (Huang ve Bashir, 2017). Özellikle mobil uygulamalar sadece çeşitli teknikleri içeren uygulamalarla kullanıcılara faydalı olabilecekleri gibi belirli bir sırada yer alan birden çok teknik ile de kullanıcılara katkı sağlayabilirler. Dahası, belirli tekniklerin ev ödevi olarak düzenli olarak uygulanmasına ve mobil uygulama üzerinden takip edilebilmesine olanak sağlayarak psikolojik yardım sürecine katkı sağlayabilir.

Psikolojik Yardım Hizmetlerindeki Mobil Uygulamalara İlişkin Kanıta Dayalı Bulgular

Psikolojik yardım hizmetlerinde etkili müdahalelerin geliştirilmesi, test edilmesi ve etkililiğine ilişkin bulguların sunulması önemlidir. Mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılabilmesi için öncelikli olarak kanıta dayalı bulgular sunması gerekmektedir. Strauss vd. (2021, s. 396) mobil uygulamaların değerlendirilmesi gereken en önemli alanın özellikle mobil uygulamanın işlevleri ve müdahalelerin arka planına ilişkin kanıta dayalı bulgular olduğunu belirtmektedir. Hatta, mobil uygulama bilimsel bir arka plana dayandığını iddia etse bile böyle bir bilginin doğruluğundan emin olunamayacağını altı çizilmiştir (Strauss vd., 2021). Diğer bir deyişle, mobil uygulama mağazalarında yer alan ve kullanıcıların erişimine açık uygulamalar içinde sunulan bilgilerde mobil uygulamanın etkili olduğu belirtilse dahi doğrulanmaya ihtiyacının olduğu ve araştırma bulgularının ulaşılabilir nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

Ruh sağlığı alanında geliştirilen ve çeşitli amaçlarla kullanılan mobil uygulamaların kanıta dayalı bulgularında ciddi düzeyde eksikler olduğu vurgulanmıştır (Becker, 2022; Eis vd., 2022; Lagan vd., 2021a; Neary ve Schueller, 2018). Çalışmalardan birinde 28 popüler mobil uygulamadan sadece 5'inin deneysel olarak test edildiği ve etkililiği hakkında bazı kanıtlara sahip olduğu belirlenmiştir (Wang vd., 2020). Depresyon ve anksiyete için geliştirilen 293 mobil uygulamanın incelendiği bir başka çalışmada ise uygulamaların 162'si (%55,30) kanıta dayalı teorik bir çerçeveye dayandığını savunmuştur. Ancak 162 uygulamadan sadece 10'unun (%6,2) etkililiği test edilmiş ve yayınlanmış kanıtlarının olduğu tespit edilmiştir (Marshall vd., 2020). Çeşitli duygudurum bozukluklarına yönelik uygulama mağazalarında yer alan mobil uygulamalar incelenmiş ve sadece %26,7'sinin bilimsel bir kanıt sunabildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla uygulama mağazalarında yer alan mobil uygulamaların kullanıcılar için ciddi riskler barındırılabilceği düşünülebilir ve etkili bir içerik sunabildiğine şüpheli

bir şekilde yaklaşılması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Wang, Varma ve Prospero (2018) mobil uygulamaların etkililiği ve kabul edilebilirliği üzerine yaptıkları çalışmalarında piyasada (mobil mağazalarda erişime açık) yer alan mobil uygulamaların çoğunun kanıta dayalı bir bulguya sahip olmadığı belirlenmiştir. Marshall vd. (2020) tarafından depresyon ve anksiyete için geliştirilen mobil uygulamaların kanıta dayalı çalışmalar bağlamında kabul edilemeyecek derecede düşük olduğu ve daha da kötüsünün test edilmemiş mobil uygulamaların kullanıcılara zarar verme riskinin bulunabileceğine dikkat çekilmiştir. Depresyon, bipolar bozukluk ve distimi gibi duygu durum bozukluklarına yönelik sunulacak psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılan mobil uygulamaların incelendiği çalışmada mobil uygulamaların yaygınlaşmasına rağmen sadece çok azının güçlü bilimsel araştırma bulguları ile desteklendiği görülmüştür (Eis vd., 2022).

Mobil uygulamaların resmi kurum ve kuruluşların onaylarından geçmeden piyasada yer alması önemli bir sorun olduğu gibi üstelik kanıta dayalı bulgular sunan çalışmalarda da birtakım sorunlar bulunmaktadır. Özellikle kanıta dayalı çalışmalarda küçük gruplardan elde edilen bulgular mobil uygulamaların daha geniş örneklemeler üzerinde test edilerek daha güçlü kanıtlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Eis vd., 2022). Buna rağmen piyasada psikolojik yardım hizmetleri için yer alan mobil uygulamaların kullanıcılar tarafından doğrudan erişilebilir olmasının bir risk barındırdığından söz edilebilir.

Alanyazında mobil uygulama temelli birçok çalışma olmasına rağmen Türkiye’de ruh sağlığı alanında mobil uygulama temelli bir araştırmanın henüz olmadığı belirtilmiştir (Durdu-Akgün vd., 2019). Türkiye’de psikolojik yardım sunulabilmesi amacıyla geliştirilen bazı mobil uygulamalar bulunsa da henüz etkililiği test edilmiş çalışmaların olmadığı görülmektedir (Mançe-Çalışır ve Can, 2021). Türkiye’deki psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamaların etkililiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmadığı ve Türkçe dilindeki mobil uygulamaların etkili olup olmadığı hakkında bir bilginin olmadığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra mobil mağazalar incelendiğinde ruh sağlığı kapsamında birçok mobil uygulamanın erişilebilir olduğu ve kullanıcıların aktif olarak bu uygulamaları kullandıkları görülmektedir.

Mobil Uygulamalarla İlgili Riskler

Birçok uzman gelecekte mobil uygulamaların sağlık (fiziksel ve ruhsal) sisteminde önemli bir rolünün olacağını tahmin etmektedir. Her ne kadar mobil uygulamalar önemli bir potansiyel vadetse de elbette mobil uygulamaların benimsenmesi için aşılması gereken bazı zorluklar vardır (Mitra, 2022, s. 11). Sağlık sistemi gibi psikolojik yardım hizmetlerinde de kullanılan mobil uygulamalar bazı riskler içermektedir. Alanyazında mobil uygulamaların eksik yönergelerinin olması (Erhardt vd., 2022), yanıltıcı mobil uygulama puanları (Huang ve Bashir, 2017; Lagan vd., 2021a; Neary ve Schueller, 2018), güncelleme eksikliği (Torous vd., 2018), yetkinlik ve uzmanlıktan uzak anlayışın varlığı (Neary

ve Schueller, 2018), veri güvenliği ve gizlilik (Henson, David, Albright ve Torous, 2019; Schueller ve Torous, 2020), pazar payı (Torous ve Roberts, 2017) ve etiketlenme (Huang ve Bashir, 2017) gibi konulardaki bazı risklere dikkat çekilmiştir.

Eksik Yönergeler

Psikolojik danışma ve psikoterapi gibi psikolojik yardım sürecinde düşünülmesi gereken önemli bir diğer nokta ruh sağlığı uzmanlarının hangi mobil uygulamalardan yararlanacakları konusudur (Erhardt vd., 2022). Mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde nasıl kullanılacağına dair yönergelerin açıkça belirtilmesi önemlidir. Çünkü mobil uygulamaların nasıl kullanılacağına ilişkin eksik yönergelerin olması hem ruh sağlığı uzmanı hem de danışan olan kullanıcılar için önemli bir soru işareti oluşturmaktadır. Mobil uygulamanın kullanım koşullarına dair yönergelerin olmayışı veya eksik olması, mobil uygulamanın faydalı olmasında belirleyici olabilir. Üstelik yanlış veya eksik yönergelerden dolayı kullanıcılar zarar dahi görebilmektedir. Dahası, psikolojik yardım sürecinin bir parçası veya merkezinde olabilecek mobil uygulamalar için ruh sağlığı uzmanlarının oldukça dikkatli davranması gerekmektedir.

Mobil Uygulama Puanları

Mobil uygulama mağazalarında yer alan uygulamalar kullanıcılar tarafından puanlanabilmekte ve mobil uygulama hakkında çeşitli görüş ve önerilerini paylaşabilmektedir. Üstelik mobil uygulamanın indirme sayısı da kullanıcılar tarafından görülebilmektedir. Mobil uygulama için oluşan puanlamalar, yorumlar ve indirme sayısı diğer kullanıcılar için mobil uygulamaya dair bir fikir vermektedir. Hatta kullanıcılar yüksek puanlara göre mobil uygulamalarla ilk sıralarda karşılaşabilmekte ve filtreleme yaparak en çok tercih edilen veya en çok puanlanan mobil uygulamaları üst sıralarda görebilmektedir.

Her ne kadar mağazalar kullanıcılar için çeşitli değerlendirme kriterleri sunsa da mağazalar üzerindeki mobil uygulama puanları ve indirme sayısının uygulamanın özellikleri ya da işlevi ile ilişkilendirilemeyeceği vurgulanmaktadır (Lagan vd., 2021a). Hatta kullanıcı puanlarının ilgili mobil uygulamanın popülerliği hakkında bilgi verse de klinik anlamda kullanışlılığının net bir göstergesi olmadığına altı çizilmektedir (Neary ve Schueller, 2018). Bu durum özellikle kullanıcıların uygulama puanlarına göre mobil uygulamayı indirme tercihine etki edebilir ve kullanıcılar kendilerine yardımcı olamayacak uygulamalarla kendilerine zarar verebilirler veya mobil uygulamadan bir fayda sağlamayabilirler.

Kullanıcılar uygulama mağazasında inceleme yaparken sadece uygulama puanına bakarak veya uygulamanın ücretli olup olmasına göre karar verebilirler. Üstelik uygulama mağazalarında filtreleme mekanizmasının sınırlı olması bir başka sorun olarak değerlendirilebilir. Kullanıcı yaşadığı kaygıyı azaltmaya yönelik bir uygulama aradığında önüne birçok uygulama çıkacaktır. Tüm

uygulamaları dikkatlice incelemesi gerekebilir. Üstelik inceleme sonucunda uygun ve fayda sağlayacak bir uygulama seçemeyebilir (Huang ve Bashir, 2017). Dolayısıyla birçok kullanıcının bireysel olarak uygun mobil uygulamayı seçmesi güç bir durum halini alabilir.

Farklı bir açıdan bakıldığında mobil uygulamaların tercih edilmesi ve kullanılmasında kullanıcıların “kalabalığı takip etme” algısına meyilli olduklarının da altı çizilmektedir. Bu durum da doğal olarak kullanıcıların yanlış bir seçim yapmasına neden olabilmektedir (Huang ve Bashir, 2017). Bu anlamda mobil uygulamaların sadece mağazalardaki puanlarla değerlendirilmesinin önüne geçmek için birtakım somut adımlar atılabilir. Geliştirilen mobil uygulamaları değerlendirmek veya yüksek kaliteli mobil uygulamaların hazırlanmasına yardımcı olmak amacıyla bazı değerlendirme kriterleri geliştirilerek uygulama mağazaları üzerindeki puanlamaların yerini alabilir (Neary ve Schueller, 2018). Böylece ruh sağlığı uzmanları ile kullanıcılar için daha kaliteli mobil uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Veri Güvenliği ve Gizlilik

Ruh sağlığı alanında geliştirilen mobil uygulamalar her geçen gün artmakta ve hem ruh sağlığı uzmanları hem de danışanlar için doğru uygulamalar seçmek giderek zorlaşmaktadır. Mobil uygulamaların kullanışlı olmasına dikkat edilmesine rağmen gizlilik konusuna çok az değinildiği söylenebilir (Henson vd., 2019). Özellikle mobil uygulama kullanıcıları için uygulama üzerinde toplanan veriler için veri güvenliğine dair neler yapıldığının açıklanması önemli bir konudur (Schueller ve Torous, 2020). Depresyon için geliştirilen mobil uygulamaların veri güvenliği ve gizlilik açısından incelendiği çalışmada mobil uygulamaların sadece yarısından daha azının bir gizlilik politikası olduğunun ve üstelik çoğu mobil uygulamadaki gizlilik politikasının veri güvenliği ve gizlilik konusunda yetersiz olduğunun altı çizilmiştir. Ayrıca, mobil uygulamaların veri güvenliği ve gizlilik konusunda şeffaf olması gerektiği vurgulanmaktadır (O'Loughlin, Neary, Adkins ve Schueller, 2019). Dahası, mobil uygulamalardaki bildirimlerin kullanılması ve uygulamadan bildirim geldiği zaman kullanıcıların içerikle ilgili bilgileri nasıl koruyabileceğinin danışanlarla görüşülmesi önemlidir (Jones ve Moffitt, 2016). Çünkü ekrana yansiyabilecek ruh sağlığı ile ilgili bir içeriğin başkalarında görülebilmesi olasıdır. Özetle ruh sağlığı alanında veri güvenliği ve gizlilik politikalarının oldukça hassas bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ruh sağlığı alanı için geliştirilen mobil uygulamaların veri güvenliği ile gizlilik konularında açık ve net bir politikalarının olması gerektiği ifade edilebilir.

Güncellemeler

Mobil uygulamalara yönelik yapılabilecek çalışmalardan birisi de mobil uygulamanın süreç içinde güncellenip güncellenmeyeceğidir. Özellikle mobil uygulama geliştiricileri güncelleme konusunda mobil uygulamaları özgür kılmaktadır. Ancak bazı geliştiriciler uygulamaları sık sık

güncelleme eğilimindeyken bazıları ise güncellenmemeyi tercih etmekte veya uygulamayı zamanla desteklemeyi (geliştirmeyi) bırakmaktadır (Torous vd., 2018). Mobil uygulamaların güncellenmemesi yıllar içinde mobil uygulamanın amacına hizmet etmesine engel olabilir ve kullanıcıların mobil uygulamadan fayda sağlamak yerine zarar görmesine neden olabilir.

Uzmanlık Sorunu

Ruh sağlığı alanı için geliştirilen mobil uygulamalar, ruh sağlığı uzmanları tarafından geliştirilmemiş olmasına veya ruh sağlığı uzmanları dışındaki başka kişilerin psikolojik yardım hizmeti sunmasına ilişkin bazı ciddi riskler barındırdığı ifade edilmektedir (Neary ve Schueller, 2018). Diğer bir deyişle ruh sağlığı alanında geliştirilen mobil uygulamaların geliştirilmesinde uzmanların yer almaması önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Sagar ve Pattanayak, 2015). Böyle durumlar mobil uygulamaların yeterince katkı sağlayamamasına neden olabilir hatta kişiye zarar verme potansiyeli oluşturabilir. Bu konuda alanyazındaki bulgular dikkat çekicidir. Depresyonlu kişiler için geliştirilen ve bilişsel davranışı terapi ve davranışsal aktivasyon içeren kendi kendine yardım modelini içeren mobil uygulamalar incelendiğinde, çalışmada mobil uygulamaların sadece %10,26'sının gerçekten bilişsel davranışçı terapi ya da davranışsal aktivasyona dayalı bilimsel içeriklere sahip olduğu belirlenmiştir (Huguet vd., 2016). Bu durum göz önüne alındığında mobil uygulamaların faydalarının ne olacağı oldukça tartışmalı hâle gelmektedir. Bu yüzden mobil uygulamaların geliştirilmesinde, test edilmesinde ve uygulamaları daha erişilebilir kılmada bilimsel, teknolojik ve yasal konuların ele alınması gerektiği düşünülmektedir (Huguet vd., 2016). Mobil uygulamanın mutlaka kuramsal arka plana uygun olarak ruh sağlığı alanındaki akademisyenler ve uzmanlar tarafından geliştirilmesinin altı çizilmelidir.

Birçok kez mobil uygulamaların kullanışlı olmasına dikkat edilmesine rağmen kanıta dayalı çalışmalara çok az odaklanıldığı belirtilmektedir (Henson vd., 2019). Bu yüzden ruh sağlığı uzmanları, psikolojik yardım sürecinde danışanlarına önerecekleri mobil uygulamalar için öncelikle uygulamanın kanıta dayalı bulgulara sahip olup olmadığına ilişkin alanyazını incelemelidir. Çünkü alanyazındaki bulgular mobil uygulamanın ruh sağlığı uzmanının danışanının ihtiyaç duyduğu soruna dönük olup olmadığına emin olmasına yardımcı olacaktır (Wang vd., 2020).

Mobil uygulamalar her yaşta bireye hitap edebilmektedir ve her türlü probleme göre tasarlanabilmektedir. Bazı mobil uygulamalar çocuklar için uygunken bazıları yetişkinler için uygun olabilmektedir. Bazı mobil uygulamalar anksiyete bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk veya travma sonrası stres bozukluğuna yönelik olabilmektedir. Ancak yeterli bir kuramsal arka plana sahip olmayan uygulamaların olması çeşitli riskleri içermektedir. Bu tarz uygulamalar bazen kullanıcılar için risk teşkil ederken bazen de uygulamayı inceleyen ruh sağlığı uzmanı için zorluklar oluşturmaktadır. Ayrıca, şu ana kadar hiçbir kurum veya kuruluşun mobil uygulamaları

denetlememesi doğru olarak sunulan mobil uygulama içeriklerinin doğrulandan şüphe duyulmasına neden olmaktadır (Strauss vd., 2021, s. 397).

Pazar Büyüklüğü

Akıllı telefonları psikolojik yardım hizmetlerinde kullanma fikri oldukça dikkat çekmiştir. Çünkü mobil uygulamalar problemin tespit edilmesine, yardım hizmetinin daha etkili sunulabilmesine ve daha fazla kişiye ulaşabilmeye imkân sağlamıştır. Nitekim 2017 yılında ruh sağlığı ile ilgili 10.000'den fazla mobil uygulamanın mağazalarda indirilebilir konumda olması dikkat çekicidir. Dahası, akıllı telefonlara erişim arttıkça pazar payı büyümekte ve daha farklı pazarlama yöntemleri ile danışanlar akıllı telefonları kullanmaya yönlendirilmektedir (Torous ve Roberts, 2017). Pazar payının potansiyeli, maddi kazanç sağlamak amacıyla birçok mobil uygulamanın gelişigüzel bir şekilde geliştirilmesine neden olabilir. Böyle bir durumun olası sonuçları uygulamaların kullanıcılara fayda sağlamaktan çok zarar vermesi ile ilgilidir.

Bireysel Farklılıkların İhmali

Uygulamalar ile ilgili dikkate alınması gereken bir başka konu da bireysel farklılıklardır. Her ne kadar ruh sağlığı alanında geliştirilen mobil uygulamaların etkililikleri test edilmiş dahi olsa benzer sorunlar yaşayan farklı danışanlar için aynı uygulamanın yüzde yüz şekilde katkı sağlayacağından emin olunmamalıdır (Torous vd., 2018). Dolayısıyla mobil uygulamaların kullanılmasında bireysel farklılıklar dikkate alınması gereken bir başka risk olarak değerlendirilebilir. Her mobil uygulamanın bütün psikolojik rahatsızlıklara karşı etkili olamayabileceği gibi benzer şekilde bütün kullanıcılar için de tek bir mobil uygulamanın kapsamlı ve yeterli olamayacağı göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden kullanıcılar psikolojik rahatsızlıklarına yönelik kendileri için en uygun mobil uygulamayı seçerken bireysel farklılıkları göz önüne almalıdır.

Etiketlenme

Ruh sağlığı alanındaki önemli bir risk faktörünün de kullanıcıların etiketlenme riskleri olduğu söylenebilir. Mobil uygulamaların isimlerinin ne olacağı da önemli bir konu olarak değerlendirilebilir. Alanyazındaki bir çalışmada etkinliklerin veya içeriklerin daha çok farkındalık ve meditasyon gibi içerikler olduğunda daha çok tercih edilebilir olduğunu gösterilmiştir. Özellikle damgalanma riski kullanıcıların mobil uygulamaların isimlerinden dolayı tercih edilmesini engelleyebilir (Huang ve Bashir, 2017). Kullanıcılar mobil uygulamaları seçerken veya indirip kullanma kararı verirken etiketleme baskı altında bırakabilir ve yanlış tercihler yapmasına neden olabilir. Böylece kullanıcılar etiketlenme riskinden dolayı yanlış mobil uygulamalara yönelebilirler.

Mobil Uygulamalarla İlgili Etik ve Yasal Konular

Psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamaların yer almasıyla mobil uygulamaların geliştirilmesi ve kullanılmasına yönelik etik ve yasal konulara değinilmeye başlanmıştır (Neary ve Schueller, 2018; Schueller ve Torous, 2020; Şencan-Karakuş, 2021). Bu kapsamda bu çalışmada etik ve yasal konular çerçevesinde ele alınmıştır.

Gizlilik ve Veri Yönetimi

Psikolojik yardım hizmetlerinde danışanlara ait bilgilerin korunması oldukça önemlidir. Mobil uygulamalardaki kullanıcılara ait yaş, cinsiyet, telefon numarası gibi verilerin dijital hırsızlığa karşı korunması gizlilik kapsamında değerlendirilmektedir (Şencan-Karakuş, 2021). Mobil uygulamadaki kullanıcı bilgilerinin gizli tutulması en hassas konulardan biridir ve kullanıcılar mobil uygulamada yer alan bilgilerin nasıl toplandığını bilmeli ve verilerin nasıl kullanıldığına dair tam bir kontrole sahip olmalıdır. Buna karşın, uygulama mağazalarındaki birçok mobil uygulamanın bir gizlilik politikası bulunmamaktadır. Bu yüzden verilerin kötüye kullanılma riski ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle etik ve yasal kurallara uygun şekilde şeffaflık önem kazanmaktadır (Strauss vd., 2021, s. 399). Dahası birçok mobil uygulama kullanıcıların e-posta bilgilerine doğrudan erişim sağlamak veya e-posta bilgilerini toplamaktadır. Kullanıcıların e-posta bilgilerinin farklı ürünlere ilişkin tanıtım ve promosyon gönderilmesi için kullanılmasına neden olabilmektedir (Wang vd., 2020). Özetle, kullanıcıların bilgilerini güvenli bir şekilde tutma mobil uygulamaları içeren dijital gelişmelerden dolayı daha karmaşık bir hale gelmiştir. Bu yüzden kullanıcıların bilgilerinin güvenli olarak korunması için ciddi önlemleri içeren protokollere ihtiyaç duyulmaktadır (Mitra, 2022, s. 11-12).

Ruh sağlığı uzmanlarının dikkat etmesi gereken konulardan biri de mobil uygulamaların güvenlik ayarlarıdır. Ruh sağlığı uzmanları ilgili gizlilik politikalarını inceleyerek uygulamanın potansiyel faydalarının olası risklerinden daha fazla olduğuna emin olmalıdır (Wang vd., 2020). Dolayısıyla psikolojik danışma veya psikoterapi sürecinde mobil uygulama kapsamına giren gizlilikle ilişkili potansiyel riskler bilgilendirilmiş onam formunda belirtilmelidir (Şencan-Karakuş, 2021).

Bilgilendirilmiş Onam

Birçok kurum, kuruluş ve araştırmacılar ruh sağlığı uzmanları için mobil uygulamaların kullanımında gizlilik, veri yönetimi, bilgilendirilmiş onam protokolleri geliştirmektedir. Genel olarak bakıldığında, ruh sağlığı uzmanları psikolojik yardım sürecinde danışanın destek alacağı mobil uygulama hakkında çeşitli bilgileri (gizlilik) sunduktan sonra danışanlardan bilgilendirilmiş onam almalıdır (Wang vd., 2020). Bilgilendirilmiş onamda mobil uygulama üzerinde gizliliği ihlal edebilecek olası riskler hakkında bilgilendirme yapılması önerilmektedir. Mobil uygulamalarda veya telefonlarda, çeşitli nedenlerle bilgilerin sızdırılması veya çalınması olasılığı açıkça belirtilmelidir. Her ne kadar şartlar ve koşullar veya aydınlatma metni kapsamında verilen onaylar kullanıcı için

koşulların kabul edildiğini gösterse de ruh sağlığı uygulamaları için akıllı telefonların şifre ile korunması, mobil uygulamaya giriş yaparken elektronik imza kullanımı, mobil uygulamadan gelecek bildirimlerin içeriğinin belirsiz olması gibi önerilerin olduğu görülmektedir (Jones ve Moffitt, 2016). Özetle, mobil uygulamaları içeren psikolojik yardım hizmetlerinde danışanların önceden bilgilendirilmesi son derece önemli görünmektedir. Danışanlar mobil uygulamanın potansiyel riskleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Yetkinlik

Mobil uygulama mağazalarında yer alan mobil uygulamaların içerdiği bilgilerin yetkin ruh sağlığı uzmanları tarafından oluşturulup oluşturulmadığı önemli bir etik konu olarak değerlendirilebilir. Çünkü mobil uygulama mağazalarında bulunan mobil uygulamaların açıklamalarında bilimsel olmayan yanlış bilgiler sunulabilmektedir. Üstelik mobil uygulama hakkında *“bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilmiştir”* ifadesi geçse bile yararlı olup olmadığı veya gerçekten bilişsel davranışçı teknikleri yansıtmayı yansıtmadığı bilinmemektedir. Hatta *“uzmanlar tarafından hazırlanmıştır”* şeklindeki ifadelerle yönelik denetim mekanizması olmadığı için kullanıcıları kolaylıkla ikna etme potansiyeli bulunmaktadır. Söz konusu yanıltıcı durumlar kullanıcılara oldukça zarar verebilir. Üstelik kullanıcıların mobil uygulamaların işlevsel olmadığı ya da fayda sağlamadığı yönünde inançlar geliştirmesine neden olabilir (Marshall vd., 2020). Dolayısıyla mobil uygulamaların sadece ruh sağlığı uzmanları tarafından geliştirilmesi gerekliliği yetkinlik bağlamında öne çıkmaktadır.

Mobil uygulamaların psikoterapi sürecine entegre edilerek uzman rehberliğinde kullanılmasının danışana zarar verme potansiyelini azaltacağı ve danışanın fayda görmesini arttıracacağı düşünülmektedir (Şencan-Karakuş, 2021). Bu yüzden özellikle mobil uygulamanın bir uzman tarafından geliştirilmesinin yanı sıra mobil uygulama kullanımına dair yönergelerin yetkin kişilerce hazırlanması ve psikolojik yardım sürecinin bir parçası olarak kullanılacaksa yine uzman desteğinin alınması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Özetle, mobil uygulama destekli psikolojik danışma ve psikoterapi hizmetlerinde mobil uygulamaların ruh sağlığı uzmanının rehberliğinde geliştirilmesi, kullanılması ve belirli yönergelerin oluşturulması, danışanın mobil uygulamadan zarar görme ihtimalini azaltabilir ve sağlanacak faydayı artıracak etik bir sorumluluk olarak değerlendirilebilir.

Kullanışlılık ve Teknoloji Kabulü

Mobil uygulamaların kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi de mobil uygulamanın kullanışlı olmasıdır. Özellikle kullanıcıların uygulamadan sorunsuz ve keyifli bir şekilde yararlanabilmeleri gerekmektedir. Genellikle kullanışlılık, uygulama mağazasındaki uygulama puanları ve yorumlara dayanmaktadır (Strauss vd., 2021, s. 399). Yani, mobil

uygulamaların kullanıcı dostu olmasının uygulamanın amacına ulaşması için önemli bir rolü bulunmaktadır. Öte yandan, alanyazında özellikle gelişmiş ülkelerde teknolojilerin psikolojik yardım hizmetlerinde daha çok kabul edildiği ve kullanıldığı görülmektedir ancak gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde veya daha düşük sosyoekonomik göstergelere sahip ülkelerde teknoloji kabulünün daha az olmasından dolayı ruh sağlığı ile ilgili mobil uygulamalar önemli bir kullanım alanı bulamamaktadır (Sagar ve Pattanayak, 2015). Özellikle mobil uygulamaları değerlendirme araçlarına bakıldığında kullanışlılık için kriterlerin oluşturulduğu görülmektedir (Stoyanov vd., 2015). Dolayısıyla ruh sağlığı alanı için geliştirilen mobil uygulamaların ihtiyaç duyan kullanıcılar için kolay kullanım oluşturması önemli görülmektedir. Aksi takdirde mobil uygulamalar sanal mağazalardaki yüksek puan veya fazla yoruma rağmen psikolojik yardım sürecinde beklenen etkiyi oluşturmayabilir. Bu yüzden mobil uygulama geliştirme sürecinde araştırmacılar fizibilite (kullanışlılık, elverişlilik) çalışmalarını düşünmelidir.

Yasal Düzenlemeler

Mobil uygulamaların kanıta dayalı çalışmalardan yoksun olması başlı başına bir risk teşkil etmektedir. Özellikle psikolojik yardım hizmeti sunabilecek mobil uygulamalara yönelik çeşitli hukuki düzenlemeler yapılmadığı sürece uygulama mağazalarında birçok mobil uygulamanın kullanıcıların erişimine açılmaya devam edeceği düşünülmektedir (Neary ve Schueller, 2018). Dolayısıyla psikolojik yardım hizmeti sunduğunu ya da destekleyici bir katkıda bulunduğunu iddia eden mobil uygulamalar için kullanıcıları koruyucu yasal düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yasal düzenlemeler ve çeşitli yönetmelikler standartların kabul edilebilir en düşük seviyede olması hedeflenebilir.

Mobil Uygulamalara İlişkin Standartlar ve Değerlendirme Kriterleri

Mobil uygulamalar sistematik ve zahmetli bir dizi geliştirme sürecinden geçmektedir. Mobil uygulamanın geliştirilme sürecinde belirli standartların belirlenmesi mobil uygulamanın amacına hizmet etmesinde önemli bir katkı sağlayabilir. Alanyazında, mobil uygulamalara yönelik araştırmaların artması özellikle mobil uygulamaların belirli bir standart dahilinde geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Durdu-Akgün vd., 2019). Son yıllarda mobil uygulamaların ruh sağlığı alanında hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlaması bir sorun olarak görünmektedir. Çünkü mobil uygulamaların kullanıcılar için uygunluğunun netleştirilebilmesi amacıyla güvenlik, gizlilik ve kullanılabilirlik açısından kapsamlı değerlendirmelere tabi tutularak yüksek standartları karşılaması gerekmektedir. Bu standartlar deneysel çalışmalarda ve fizibilite çalışmalarında göz ardı edilmektedir. Bu yüzden mobil uygulamaların belirli standartları yakalaması amacıyla bazı kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli uygulama yönergeleri hazırlanmaktadır (Strauss vd., 2021, s. 398).

Alanyazında ruh sağlığı alanında mobil uygulamaların çeşitli yönlerden değerlendirme kriterleri ile yüksek standartlar oluşturulmasını amaçlayan çeşitli çalışmalar (Agarwal vd., 2016; Baumel, Faber, Mathur, Kane ve Muench, 2017; Lagan vd., 2021b; Stoyanov vd., 2015) aşağıda verilmiştir:

1. Mobil Uygulama Derecelendirme Ölçeği (MARS): Sağlık alanında mobil uygulamaların sistematik bir şekilde değerlendirilmesi için ve mobil sağlık uygulamaların mobil mağazalardaki "yıldız" derecelendirilmesinin ötesine geçmek amacıyla MARS geliştirilmiştir. MARS temelde mobil sağlık uygulamalarının kalitesini ortaya koymak, sınıflandırmak ve derecelendirmek amacıyla geliştirilmiştir. MARS, etkileşim, bağlılık, işlevsellik, estetik ve bilgi kalitesi olmak üzere dört nesnel ve öznel kalite olmak üzere toplamda beş boyuttan oluşmaktadır. Her bir madde 5li yanıtlama biçimine sahiptir. MARS mobil sağlık uygulamalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ilk araç olarak değerlendirilmektedir (Stoyanov vd., 2015). MARS, Almanca (Messner vd., 2020), Fransızca (Saliasi vd., 2021), Japonca (Yamamoto vd., 2022) ve Türkçe (Mendi, Sari, Stoyanov ve Mendi, 2022) olmak üzere birçok dile uyarlanmıştır.
2. APA Mobil Uygulama Değerlendirme Modeli: Amerikan Psikiyatri Birliği mobil uygulamaları çeşitli özelliklerini değerlendirmek amacıyla bir model yayınlamıştır. Modele göre mobil uygulama erişim ve arka plan, gizlilik ve güvenlik, klinik temel (kuramsal arka plan), kullanılabilirlik, terapötik hedef olmak üzere beş alanda incelenmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2022). İlk adımda erişim ve arka plan bulunmaktadır. Erişim ve arka plan bölümü mobil uygulamanın kullanılabilirliği bağlamı işaret etmektedir. Özellikle mobil uygulamanın sahiplik tanımlayıp tanımlamadığı (geliştiriciler), güvenilir bir kaynaktan gelip gelmediği, ek veya gizli maliyetlerin (ücret politikası) olup olmadığı, uygulamanın çevrimdışı çalışıp çalışmaması, hangi platformlardan çalıştığı, güncellemelerin ne sıklıkla olduğuna odaklanmaktadır. İkinci adımda mobil uygulamanın gizlilik ve güvenlik politikalarına odaklanmaktadır. Özellikle mobil uygulamanın açıkça belirlenmiş şeffaf bir gizlilik politikası olup olmadığına, verilerin hangi amaçlarla kullanılacağına, kullanıcılar için veri sahipliğine olanak tanıyıp tanımadığına, üçüncü taraflarla verilerin paylaşımına, güvenlik ile ilgili doğacak sorunları ele alıp almadığına dikkati çekmektedir. Üçüncü adımda, mobil uygulamanın klinik olarak etkili olup olmadığına odaklanmaktadır. Yani birçok mobil uygulama temelde etkili olduğunu iddia etmektedir. Ancak gerçekten yeterince kanıt olup olmadığı belirsizdir. Bu yüzden üçüncü adımda deneysel çalışmalara dair bulgulara yer verilmelidir. Özellikle mobil uygulamanın gerçekten iddia ettiği konuda yardımcı olup olmadığına, içeriklerin doğru ve iyi bir şekilde sunulup sunulmadığına, ilgili alanyazın

kaynaklarının neler olduğuna, etkililiğine dair sonuçlara yer verilip verilmediğine, kullanılabilirlik ve fizibilitesine dair çalışmaların olup olmadığına odaklanmaktadır. Dördüncü adımda ise mobil uygulamanın kullanıcılar için ne kadar kullanışlı olduğuna odaklanmaktadır. Mobil uygulamanın kişiselleştirilebilir olup olmadığına, kullanımının kolay olup olmadığına, ihtiyaç ve beklentilere uygun olup olmadığına odaklanmaktadır. Son adım, terapötik amaca yönelik olarak verinin entegre edilmesi ile ilgilidir. Bu adımda bazı durumlarda kullanıcıların mobil uygulama üzerindeki verilerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kapsamda verinin terapötik süreçte ne düzeyde kullanılıp kullanılmayacağı önemlidir. Dolayısıyla veriye kimin sahip olduğuna, uygulamanın belirtilen amacı ile tutarlı bir şekilde paylaşılabilir ve yorumlanabilir olup olmadığına, danışan ile ruh sağlığı uzmanı arasındaki terapötik ilişkiye katkı sağlayıp sağlamadığına odaklanmaktadır (APA, 2022).

3. **ENLIGHT**: Son zamanlarda mobil uygulamaların değerlendirilmesine yönelik farklı yönergeler sunulmaya devam etmektedir. Bunlardan bir başkası ise Enlight derecelendirme yönergeleridir. Bu yönergenin amacı kaliteli bir değerlendirme aracı ortaya koyarak mobil uygulamalar için bir kontrol listesi sağlamaktır. Kullanılabilirlik, görsel tasarım, kullanıcı bağlılığı, içerik, terapötik inandırıcılık ve terapötik ittifak olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır (Baumel vd., 2017).
4. **Mobil Sağlık Kanıtı Raporlama ve Değerlendirme Kontrol Listesi**: Mobil uygulamaların müdahale programlarında kullanılması ile etkililiği test edilen araştırmalarda dergi editörleri ve hakemler için kullanılabilir bir kontrol listesi olarak geliştirilmiştir. Kontrol listesinin amacı eksiksiz ve şeffaf bir değerlendirmeye olanak sağlamasıdır. Kontrol listesi, altyapı, birlikte çalışabilirlik, müdahalenin sunumu, müdahale içeriği gibi çeşitli 16 maddeden oluşmaktadır (Agarwal vd., 2016).

Her ne kadar farklı değerlendirme yöntemleri geliştirilmiş olsa da yönergeler ve kriterler üzerinde daha fazla iyileştirilmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Strauss vd., 2021, s. 423).

Sonuç

Psikolojik yardım hizmetlerinde teknolojilerin kullanılıp kullanılmayacağı tartışmalarının geride kaldığı ve mobil uygulamaların kullanılıp kullanılmayacağına dair tartışmaların yerine artık yeni teknolojilerin psikolojik yardım hizmetlerinde nasıl daha etkili ve verimli sunulabileceğine odaklanılan bir dönemin içinde bulunduğu görülmektedir (Schueller ve Torous, 2020). Bu çalışmada psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamalara dair öne çıkan çalışmalar ve yayınlar incelenmiştir. Son yıllardaki psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamalara yönelik araştırmalar ve mobil mağazalardaki mobil uygulamalar incelendiğinde artan bir ilgi olduğundan söz

edilebilir. Artan ilgi hem psikolojik yardım hizmetlerine olan ihtiyacı hem de artan pazar payını göstermektedir. Söz konusu gelişmeler mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde dikkatli bir şekilde ele alınması gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle incelenen çalışmaların sonuçları mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde kullanımında etkililiğine dair çok az sayıda kanıtın olduğunu göstermektedir. Çok az sayıda etkililiği test edilmiş mobil uygulamalar kullanıcılar için umut verici olsa da sayısı hızla artan mobil mağazalardaki uygulamalar hâlen ciddi düzeyde potansiyel riskler taşımaktadır. Öte yandan mobil mağazalarda geliştirme sürecine dair bilgilerin olmayışı, uzmanlık bilgilerinin kolaylıkla saptırılabilmesi gibi nedenlerle kullanıcıların kendilerine yararlı olabilecek mobil uygulamaları fark edebilmesi oldukça zorlu görünmektedir. Üstelik mobil uygulamaların psikolojik yardım hizmetlerinde etkili kullanılmasına yönelik ruh sağlığı uzmanlarının görüşlerine yönelik bilimsel çalışmaların eksik olduğu düşünüldüğünde hâlen yapılacak çok fazla araştırmanın olduğu söylenebilir. Dahası, meslek örgütlerinin geliştireceği etik ve yasal konulara ilişkin yönetmeliklerle çeşitli mobil uygulamaların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik yönergelerin eksik olması bir başka zorluk olarak göze çarpmaktadır. Alanyazındaki bilgiler ışığında öne çıkan hususlara yönelik geliştirilen bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılacak mobil uygulamalara yönelik etik ve yasal düzenlemeleri içeren çalışmalar yapılabilir. Etik ve yasal konular bağlamında gerçekleştirilecek çalışmalar psikolojik yardım hizmetinden faydalanacak kişileri fayda sağlamayan zararlı mobil uygulamalardan korumaya yardımcı olabilir.
- Psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılacak mobil uygulamalara yönelik “Ulusal Ruh Sağlığı Mobil Uygulama Geliştirme ve Yayınlama Yönergesi” hazırlanabilir. Bu yönerge, uluslararası bağlamda gerçekleştirilen çalışmalardan yola çıkılarak etkili, verimli, kanıta dayalı, kullanıcı dostu mobil uygulamaların geliştirilmesinde rehber görevini üstlenebilir. Üstelik Türkiye’de ruh sağlığı alanındaki fayda sağlamayan zararlı mobil uygulamaların ayırt edilebilmesine olanak sağlayabilir.
- Psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılacak mobil uygulamalar için üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde dersler açılabilir. Böylece özellikle lisansüstü düzeyde ruh sağlığı alanında yararlanılabilecek mobil uygulamalara yönelik daha fazla bilimsel çalışma gerçekleştirilebilir.
- Psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılacak mobil uygulamaları da içeren bilimsel çalışmaların yapılabilmesi ve uygulamaların geliştirilebilmesi için üniversitelerde “Dijital Ruh Sağlığı Uygulama ve Araştırma Merkezi” kurulabilir.
- Türkiye’de psikolojik yardım hizmetlerinde mobil uygulamaların geliştirilmesi ve geliştirilen mobil uygulamaların etkililiklerinin test edilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle mobil

uygulamaların kendi kendine yardım, psikolojik yardım sürecinin destekleyici bir parçası ve başlı başına bir yardım hizmeti olarak test edildiği çalışmalara odaklanılabilir.

- Sadece bireyle psikolojik danışma değil aynı zamanda grupla psikolojik danışma, grup psikoeğitimi, grup psikoterapisi uygulamalarında ruh sağlığı uzmanlarının ev ödevlerini geliştirilen mobil uygulama üzerinden kolaylıkla sunabilmesi ve takip edilebilmesi amacıyla faydalar sağlayabilir. Özellikle yüz yüze veya çevrim içi grup çalışmalarında mobil uygulamaların etkililiklerine yönelik bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Ruh sağlığı uzmanları ile kullanıcıların ruh sağlığı alanındaki mobil uygulamaları kullanmaya yönelik ilgi ve kabul düzeylerinin incelenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Geliştirilecek mobil uygulamaların kullanıcılar açısından kullanışlı olabilmeleri ve mobil uygulamaları kullanmaya yönelik benimseme oranlarının artırılabilmesi için fizibilite çalışmalarına odaklanılabilir.
- Ev ödevleri psikolojik yardım sürecinde özellikle belirli kuramsal yaklaşımlarda önemli bir rol oynamaktadır. Ev ödevlerinin takip edilmesi, danışanın kolaylıkla ev ödevlerini görebilmesi, ev ödevlerine ilişkin çalışmalarını mobil uygulama üzerinden kolaylıkla tamamlayabilmesi gibi özellikler psikolojik yardım sürecinin etkililiğini artırabilir. İlerleyen çalışmalarda araştırmacılar ev ödevlerine yönelik çalışmaları mobil uygulamalara entegre edebilir ve etkililiklerini test edebilirler.
- Alanyazındaki çalışmalar mobil uygulamaların birçoğunda hatalı, yanlış ve eksik bilgilerin olabileceğini hatta ruh sağlığı alanındaki mobil uygulama geliştiricilerinin uzmanlıklarının ruh sağlığı ile ilgisi olmadığını göstermektedir. İlerleyen çalışmalarda ruh sağlığı uzmanları ile geliştiricilerin ortak çalışmalarda bilimsel, etkili, kullanıcı dostu uygulamaları geliştirmeleri önerilmektedir. Dahası, disiplinler arası ortak çalışmalar için destek programları geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Agarwal, S., LeFevre, A. E., Lee, J., L'engle, K., Mehl, G., Sinha, C. & Labrique, A. (2016). Guidelines for reporting of health interventions using mobile phones: Mobile health (mHealth) evidence reporting and assessment (mERA) checklist. *BMJ*, 352, i1174. <https://doi.org/10.1136/bmj.i1174>
- APA. (2022). *The App Evaluation Model*. <https://psychiatry.org/psychiatrists/practice/mental-health-apps/the-app-evaluation-model> sayfasından erişilmiştir.
- Aziz, M., Erbad, A., Almourad, M. B., Altuwairiqi, M., McAlaney, J. & Ali, R. (2022). Did usage of mental health apps change during COVID-19? A comparative study based on an objective

- recording of usage data and demographics. *Life*, 12(8), 1266. <https://doi.org/10.3390/life12081266>
- Baumel, A., Faber, K., Mathur, N., Kane, J. M. & Muench, F. (2017). Enlight: A comprehensive quality and therapeutic potential evaluation tool for mobile and web-based eHealth interventions. *Journal of Medical Internet Research*, 19(3), e7270. <https://doi.org/10.2196/jmir.7270>
- Becker, D. A. (2022). Using mobile mental health apps: An overview. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 19(3), 107-111. <https://doi.org/10.1080/15424065.2022.2113351>
- Ben-Zeev, D., Davis, K. E., Kaiser, S., Krzsos, I. & Drake, R. E. (2013). Mobile technologies among people with serious mental illness: Opportunities for future services. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40(4), 340-343. <https://doi.org/10.1007/s10488-012-0424-x>
- BTK. (2022). İletişim Hizmetleri İstatistikleri. <https://www.btk.gov.tr/iletisim-hizmetleri-istatistikleri> sayfasından erişilmiştir.
- Boettcher, J., Magnusson, K., Marklund, A., Berglund, E., Blomdahl, R., Braun, U., ... & von Weber, K. (2018). Adding a smartphone app to internet-based self-help for social anxiety: A randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 87, 98-108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.052>
- Callan, J. A., Jacob, J. D., Siegle, G. J., Dey, A., Thase, M. E., Dabbs, A. D., ... & Sereika, S. (2020). CBT MobileWork©: User-centered development and testing of a mobile mental health application for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 45(2), 287-302. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10159-4>
- Carballea, D. & Rivera, R. M. (2020). Coronavirus and interpersonal violence: A need for digital mental health resources. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S208. <https://doi.org/10.1037/tra0000849>
- Çetinkaya, B. & Uslu, E. (2020). Parmak ucundaki bakım: Mobil uygulama ve şizofreni hastalarının bakımında kullanımı. *Acibadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 574-581. <https://doi.org/10.31067/0.2020.309>
- David, O. A. (2014). The rational positive parenting program for child externalizing behavior: Mechanism of change analysis. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(1), 21-38.
- David, O. A. (2019). The Rational Parenting Coach App: Rethink parenting! a mobile parenting program for offering evidence-based personalized support in the prevention of child externalizing and internalizing disorders. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 19(2), 97-108. <https://doi.org/10.24193/jebp.2019.2.15>

- David, O. A. & David, D. (2019). Managing distress using mobile prescriptions of psychological pills: A first 6-month effectiveness study of the PsyPills app. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 201. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00201>
- Denecke, K., Schmid, N. & Nüssli, S. (2022). Implementation of cognitive behavioral therapy in e-mental health apps: Literature review. *Journal of Medical Internet Research, 24*(3), e27791. <https://doi.org/10.2196/27791>
- Durdu-Akgün, B., Aktaç, A. & Yorulmaz, O. (2019). Mobile applications in mental health: A systematic review of efficacy. *Current Approaches in Psychiatry, 11*(4), 519-530. <https://doi.org/10.18863/pgy.441765>
- Eis, S., Solà-Morales, O., Duarte-Díaz, A., Vidal-Alaball, J., Perestelo-Pérez, L., Robles, N. & Carrion, C. (2022). Mobile applications in mood disorders and mental health: Systematic search in Apple App Store and Google Play Store and review of the literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(4), 2186. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042186>
- Erhardt, D., Bunyi, J., Dodge-Rice, Z., Neary, M. & Schueller, S. M. (2022). Digitized thought records: A practitioner-focused review of cognitive restructuring apps. *the Cognitive Behaviour Therapist, 15*, e39. <https://doi.org/10.1017/S1754470X22000320>
- Graham, A. K., Lattie, E. G., Powell, B. J., Lyon, A. R., Smith, J. D., Schueller, S. M., ... & Mohr, D. C. (2020). Implementation strategies for digital mental health interventions in health care settings. *American Psychologist, 75*(8), 1080–1092. <https://doi.org/10.1037/amp0000686>
- Grist, R., Porter, J. & Stallard, P. (2018). Acceptability, use, and safety of a mobile phone app (BlueIce) for young people who self-harm: Qualitative study of service users' experience. *JMIR Mental Health, 5*(1), e16. <https://doi.org/10.2196/mental.8779>
- Henson, P., David, G., Albright, K. & Torous, J. (2019). Deriving a practical framework for the evaluation of health apps. *The Lancet Digital Health, 1*(2), e52-e54. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(19\)30013-5](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(19)30013-5)
- Huang, H. Y. & Bashir, M. (2017). Users' adoption of mental health apps: Examining the impact of information cues. *JMIR mHealth and uHealth, 5*(6), e6827. <https://doi.org/10.2196/mhealth.6827>
- Huguet, A., Rao, S., McGrath, P. J., Wozney, L., Wheaton, M., Conrod, J. & Rozario, S. (2016). A systematic review of cognitive behavioral therapy and behavioral activation apps for depression. *PloS One, 11*(5), e0154248. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0154248>
- Jones, N. & Moffitt, M. (2016). Ethical guidelines for mobile app development within health and mental health fields. *Professional Psychology: Research and Practice, 47*(2), 155-162. <https://doi.org/10.1037/pro0000069>

- Kabadayı, F. & Güven, M. (2022). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı müdahale çalışmalarının incelenmesi: Sistematik bir derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 517-540. <https://doi.org/10.37217/tebd.1052844>
- Lagan, S., D'Mello, R., Vaidyam, A., Bilden, R. & Torous, J. (2021a). Assessing mental health apps marketplaces with objective metrics from 29,190 data points from 278 apps. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 144(2), 201-210. <https://doi.org/10.1111/acps.13306>
- Lagan, S., Emerson, M. R., King, D., Matwin, S., Chan, S. R., Proctor, S., ... & Torous, J. (2021b). Mental health app evaluation: Updating the American Psychiatric Association's framework through a stakeholder-engaged workshop. *Psychiatric Services*, 72(9), 1095-1098. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.202000663>
- Mançe-Çalışır, Ö. & Can, N. (2021). Dijital ruh sağlığı hizmetlerinde güncel durum: Üniversite öğrencilerine sunulan hizmetlerle ilgili bir derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2013-2033. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952666>
- Marshall, J. M., Dunstan, D. A. & Bartik, W. (2020). Apps with maps – anxiety and depression mobile apps with evidence-based frameworks: Systematic search of major app stores. *JMIR mental health*, 7(6), e16525. <https://doi.org/10.2196/16525>
- Mendi, O., Sari, M. K., Stoyanov, S. & Mendi, B. (2022). Development and validation of the Turkish version of the Mobile App Rating Scale–MARS-TR. *International Journal of Medical Informatics*, 166, 104843. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2022.104843>
- Messner, E. M., Terhorst, Y., Barke, A., Baumeister, H., Stoyanov, S., Hides, L., ... & Probst, T. (2020). The German version of the Mobile App Rating Scale (MARS-G): Development and validation study. *JMIR mHealth and uHealth*, 8(3), e14479. <https://doi.org/10.2196/14479>
- Miloff, A., Marklund, A. & Carlbring, P. (2015). The challenger app for social anxiety disorder: New advances in mobile psychological treatment. *Internet Interventions*, 2(4), 382-391. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.08.001>
- Mitra, S. (2022). *Advances in mobile health technology: A research perspective*. Oxon: CRC Press.
- Neary, M. & Schueller, S. M. (2018). State of the field of mental health apps. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(4), 531-537. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.01.002>
- O'Loughlin, K., Neary, M., Adkins, E. C. & Schueller, S. M. (2019). Reviewing the data security and privacy policies of mobile apps for depression. *Internet Interventions*, 15, 110-115. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.12.001>

- Sagar, R. & Pattanayak, R. D. (2015). Use of smartphone apps for mental health: Can they translate to a smart and effective mental health care? *Journal of Mental Health and Human Behaviour*, 20(1), 1-3. <https://doi.org/10.4103/0971-8990.164791>
- Saliasi, I., Martinon, P., Darlington, E., Smentek, C., Tardivo, D., Bourgeois, D., ... & Fraticelli, L. (2021). Promoting health via mhealth applications using a French version of the mobile app rating scale: Adaptation and validation study. *JMIR mHealth and uHealth*, 9(8), e30480. <https://doi.org/10.2196/30480>
- Schueller, S. M. & Torous, J. (2020). Scaling evidence-based treatments through digital mental health. *American Psychologist*, 75(8), 1093-1104. <https://doi.org/10.1037/amp0000654>
- Şencan-Karakuş, B. (2021). Psikoterapide mobil uygulama kullanımının etik kurallar çerçevesinde ele alınması. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 133-140. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1019155>
- Stallard, P., Porter, J. & Grist, R. (2018). A smartphone app (BlueIce) for young people who self-harm: Open phase 1 pre-post trial. *JMIR mHealth and uHealth*, 6(1), e8917. <https://doi.org/10.2196/mhealth.8917>
- Statista. (2022). *İnternet Kullanım İstatistikleri*. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Stoyanov, S. R., Hides, L., Kavanagh, D. J., Zelenko, O., Tjondronegoro, D. & Mani, M. (2015). Mobile app rating scale: A new tool for assessing the quality of health mobile apps. *JMIR mHealth and uHealth*, 3(1), e3422. <https://doi.org/10.2196/mhealth.3422>
- Strauss, J., Zhang, J., Jarrett, M. L., Patterson, B. & Van Ameringen, M. (2021). Apps for mental health. D. J. Stein, N. A. Fineberg & S. R. Chamberlain (Ed.), *Mental health in a digital world* içinde (s. 395-433). United Kingdom: Academic Press.
- Tang, W. & Kreindler, D. (2017). Supporting homework compliance in cognitive behavioural therapy: Essential features of mobile apps. *JMIR Mental Health*, 4(2), e20. <https://doi.org/10.2196/mental.5283>
- Torous, J. B., Chan, S. R., Gipson, S. Y. M. T., Kim, J. W., Nguyen, T. Q., Luo, J. & Wang, P. (2018). A hierarchical framework for evaluation and informed decision making regarding smartphone apps for clinical care. *Psychiatric Services*, 69(5), 498-500. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201700423>
- Torous, J. & Roberts, L. W. (2017). Needed innovation in digital health and smartphone applications for mental health: Transparency and trust. *JAMA Psychiatry*, 74(5), 437-438. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.0262>

- Torous, J., Myrick, K. J., Rauseo-Ricupero, N. & Firth, J. (2020). Digital mental health and COVID-19: Using technology today to accelerate the curve on access and quality tomorrow. *JMIR Mental Health*, 7(3), e18848. <https://doi.org/10.2196/18848>
- TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirma-si-2021-41132> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2022). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastir-masi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastir-masi-2022-45587) sayfasından erişilmiştir.
- Wang, K., Varma, D. S. & Prospero, M. (2018). A systematic review of the effectiveness of mobile apps for monitoring and management of mental health symptoms or disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 107, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2018.10.006>
- Wang, L., Fagan, C. & Yu, C. L. (2020). Popular mental health apps (MH apps) as a complement to telepsychotherapy: Guidelines for consideration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 265-273. <https://doi.org/10.1037/int0000204>
- Wasil, A. R., Venturo-Conerly, K. E., Shingleton, R. M. & Weisz, J. R. (2019). A review of popular smartphone apps for depression and anxiety: Assessing the inclusion of evidence-based content. *Behaviour Research and Therapy*, 123, 103498. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103498>
- Yamamoto, K., Ito, M., Sakata, M., Koizumi, S., Hashisako, M., Sato, M., ... & Furukawa, T. A. (2022). Japanese version of the Mobile App Rating Scale (MARS): Development and validation. *JMIR mHealth and uHealth*, 10(4), e33725. <https://doi.org/10.2196/33725>

Extended Summary

The widespread use of smartphones and their adoption as an important part of daily life have enabled the development of many mobile applications in different fields in the 21st century. Through mobile applications, people can quickly access a lot of information, continue their various work-related activities, have fun with various games and different content, or communicate with other people. One of the usage areas of mobile applications which have been used in various fields in recent years is mental health services. Typically, mobile applications can be used as a self-help model in mental health services, as an auxiliary part of expert-supervised psychological help services, and as a stand-alone psychological help service under expert supervision.

A critical issue in the literature is the development and testing of effective interventions in mental health services and the presentation of findings on their effectiveness. There is a need for research on whether mobile applications that have developed in recent years are effective or not. It is

important to specify the conditions under which mobile applications are effective. Although there has been an increasing interest in mobile application-supported mental health services in recent years, there is little evidence that mobile applications are effective. As far as we know, there is no study on the effectiveness of mobile applications in mental health services in Türkiye.

Mobile applications have many potential benefits for those who want to get help in mental health services. In terms of cost, cost-effective mobile applications that have been tested for effectiveness in certain guidelines and standards can reduce the cost of mental health services and reach needier users. In terms of ease of access, it could potentially be beneficial in terms of the potential risk of restricting access to mental health services from extraordinary events such as pandemics, or ease of access for users living in disadvantaged areas and being easily adaptable to the daily life of the user. In terms of the client and counselor relationship, mobile applications in the field of mental health offer an advantage as they have the potential to be a safe bridge between the client and the counselor. In terms of various samples, mobile applications to be developed specifically for a specific psychological disorder may contribute to users with certain characteristics such as various ages and problem areas. In terms of contributions to the application of techniques, mobile applications can not only be beneficial to users with applications containing various techniques but they can also contribute to users with more than one technique in a certain order. In addition, it can contribute to the psychological help process by allowing certain techniques to be applied regularly as homework and to be followed through the mobile application.

Mobile applications involve some risks for those who want to receive assistance in mental health services. In terms of missing instructions, the absence or incompleteness of the instructions on the terms of use of the mobile application may be decisive in the usefulness of the mobile application. Moreover, users may even be harmed due to incorrect or incomplete instructions. Moreover, mental health professionals need to be careful about mobile applications that can be a part or center of the psychological help process. In terms of mobile application scores, users can make decisions based on the application score or unique features of the application when reviewing in the application store. This can make it difficult for people to choose the appropriate mobile application individually. In terms of data security and privacy, data security and privacy policies in the field of mental health are very sensitive issues. For this reason, it can be stated that mobile applications developed for the field of mental health should have a clear policy on data security and privacy. In terms of updates, not updating mobile applications may prevent the mobile application from serving their purpose over the years and may cause users to suffer rather than benefit from the mobile application. In terms of expertise, it is inconvenient for non-specialists to develop mobile applications, but it should be emphasized that the mobile application must be developed by academics and experts in the field of

mental health following the theoretical background. In terms of market size, it should be underlined that the mobile application must be developed by academics and experts in the field of mental health following the theoretical background. In terms of neglecting individual differences, it should not be overlooked that every mobile application may not be effective against all psychological disorders, and similarly, a single mobile application cannot be comprehensive and sufficient for all users. Therefore, users should consider individual differences when choosing the most suitable mobile application for their psychological disorders. In terms of tagging, tagging may put users under pressure when choosing mobile applications or deciding to download and use them and may cause them to make wrong choices. Thus, users may turn to the wrong mobile applications due to the risk of being tagged.

Five issues stand out in terms of ethical and legal issues related to mobile applications. In terms of privacy and management, the protection of users' information is one of the most critical issues. It is important in the context of privacy policies to clearly state how the data collected from users is protected and used. In terms of informed consent, it seems extremely important to inform clients beforehand in mental health services including mobile applications. Clients should be aware of the potential risks of the mobile application. In terms of competence, the development and use of mobile applications under the guidance of a mental health specialist and the creation of certain guidelines in mobile application-supported psychological counseling and psychotherapy services can reduce the possibility of harm to the client from the mobile application and can be considered as an ethical responsibility that will increase the benefit to be provided. In terms of usability and technology acceptance, it is considered important that mobile applications developed for the field of mental health are easy to use for users who need them. Otherwise, mobile applications may not have the expected effect in the psychological help process despite high scores or many comments in virtual stores. Therefore, researchers should consider feasibility studies in the mobile application development process. It can be said that there is a need for protective legal regulations for mobile applications that claim to provide mental health services or make a supportive contribution in terms of legal regulations. Legal regulations and various regulations can be aimed at the lowest acceptable level of standards.

In recent years, standards and evaluation criteria for mobile applications have been determined. Thanks to the standards and evaluation criteria for mobile applications, it is aimed that users gain access to more effective and efficient mobile applications. Thus, determining certain standards in the development process of the mobile application can make an important contribution to the purpose of the mobile application.

As a result, mobile applications in mental health services offer potentially important contributions. Researchers need to accumulate evidence with more research on mobile app-based

mental health services. Moreover, feasibility studies of mobile application contents should not be ignored.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Sınıf Ortamlarının Rolü*

The Role of Interactive Classroom Environments in Turkish Language Teaching

Soner Garip, Bilal Ferhat Karadağ

Yazar Bilgileri

Soner Garip 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
sonergarip38@gmail.com

Bilal Ferhat Karadağ 
Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali
Yıldırım Üniversitesi, Türkçe
Eğitimi,
ferhatkaradag58@gmail.com

ÖZ

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Yapılan çalışmalar Türkçe öğretiminde ve Türkçe dersi işleniş sürecinde bazı sorunlar olduğunu göstermektedir. Mevcut sorunlar Türkçe öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşmaya engel olmaktadır. Bu çalışmada problemlerin iyileştirilmesine yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine "Etkileşim Temelli Sınıf Ortamı ve Etkileşime Dayalı Etkinlikler Tasarlama Semineri" verilmiş ve bu yolla Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısı, öğrenme sürecine katılımı ve iletişim kurmaları bakımından belirleyici bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verdiği, kaygıyı azaltarak öz güven duygusu kazandırdığı ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Türkçe öğretimi
Sosyal etkileşim
Etkileşimli sınıf ortamları

Keywords
Turkish language teaching
Social interaction
Interaction classroom
environments

Makale Geçmişi
Geliş: 01.09.2023
Düzeltilme: 29.09.2023
Kabul: 17.10.2023

ABSTRACT

The Turkish Language Teaching Curriculum (2019) aims to enhance students' language skills to ensure accurate and effective use of Turkish. Studies indicate that there are some challenges in instruction and lesson processes. These current issues act as barriers to the intended outcomes of Turkish language education. To address this issue, a seminar titled "Developing Interactive Classroom Environments and Activities" was provided to Turkish teachers with the aim of highlighting the significance of interactive classrooms in Turkish teaching. The research utilized qualitative methods employing a phenomenological design. The study encompassed 16 Turkish teachers selected through criterion sampling. Data was collected through semi-structured interviews and examined using content analysis. The findings revealed that the use of interactive classrooms in Turkish teaching significantly contributed to student academic success, participation in the learning process, and communication. Moreover, it was figured out that interactive settings in Turkish language teaching not only offered experiential learning opportunities to the students but also enhanced self-confidence by alleviating anxiety, and transformed the learning process into an enjoyable experience.

*Bu çalışma, 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde düzenlenen X. International Eurasian Educational Research Congress'te özet bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Garip, S. & Karadağ, B. F. (2023). Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü. *TEBD*, 21(3), 1690-1709. <https://doi.org/10.37217/tebd.1353872>

Giriş

Türkiye’de dil öğretimi faaliyetleri Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) kapsamında yürütülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine inşa edilmiştir. Programda öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak hedeflenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre dil öğreniminde sosyal etkileşim önemli bir unsur olup dil ve öğrenme ayrılmaz bir bütündür. Öğrenme sürecinde işbirliğine dayanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2017). Öğretmenler gerçekleştirecekleri etkinliklerle sınıfı etkileşimli hâle getirerek öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler düzenlemeli ve farklı yöntem-teknikler kullanmalıdır (Göçer, 2018).

Yapılan çalışmalar Türkçe öğretiminde ve Türkçe dersi işleniş sürecinde bazı sorunlar olduğunu göstermektedir. Erbasan ve Erbasan (2020) öğrencilerin derslerden çabuk sıkıldıklarını; Sandıkçı (2023) öğretmenlerin öğrenme ortamında sınırlı yöntem ve teknikleri kullandığını; Çiftçi ve Uzunyol (2019) öğrencilerin ilgi, merak ve isteğinin yeterince artırılmadığını; Işık ve Erdem (2016) öğrencilerin derse karşı olumsuz tavırları olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin aktif öğrenmeyi sağlayan yöntem ve teknikleri kullanmada başarılı olamadığı (Başaran ve Demir, 2020); öğrenme sürecinde etkinliklerin yetersiz kaldığı ve öğrenen merkezli sınıf ortamlarının oluşturulamadığı (Demir ve Gül-Özdil, 2019) tespit edilmiştir. Mevcut sorunlar Türkçe öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşmada engel olmaktadır. Bu durum Türkçe öğretimi sürecinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğrenme ortamının düzenlenmesini ve süreçte farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamları tasarlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Etkileşimli sınıf ortamı, öğretmen öğrenci etkileşimin temel alındığı öğrenme ortamlarını ifade etmektedir. “Etkileşimli sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif olarak rol almalarını sağlayan, bireysel farklılıklarını sergilemelerine olanak tanıyan ve yoğun bir iletişim sürecinin mümkün olduğu eğitim ortamlarıdır” (Garip, 2022, s. 2). Etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerin dil gelişimini desteklemekte (Golub, 1994; Murtiningrum, 2009); Türkçe dersine ait kazanımların daha rahat kazanılmasını sağlamakta (Göçer, 2016); dikkat ve motivasyonu artırmakta (Steinert ve Snell, 1999) ve onları öğrenme sürecine dâhil etmektedir (Senthamarai, 2018). Bu bakımdan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) belirlenen hedeflere ulaşmak için “öğrenen özerkliğine dayalı etkileşimli sınıf ortamlarının tasarlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır” (Göçer, 2018, s. 394).

Etkileşimli sınıf ortamlarında, öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmektedir. Öğrenciler öğrenme öğretme sürecinin aktif bir parçası olarak bireysel farklılıklarına uygun davranışlar sergileyebilmektedir. Kendi öğrenme hızlarına ve tarzlarına göre hareket ederek öğrenme sorumluluklarını alabilmektedir. İş birlikçi öğrenmeyi teşvik eden etkileşimli sınıf ortamlarında öğrenciler akran etkileşimi sayesinde arkadaşlarıyla rahatça iletişim kurarak gerçekleştirilen grup çalışmaları, projeler ve tartışmalar yoluyla farklı fikirlerle karşılaşabilmektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencileri özgür kılarak güçlü ve sınırlı yönlerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencileri destekleyerek, yönlendirerek ve sorularına yanıtlar vererek rehberlik görevini rahatça yerine getirebilmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmalara yönelik hızlı geri bildirimler sunabilmektedir. Bu durum öğrencilere dinamik bir öğrenme fırsatı sunarak kendi öğrenmelerini şekillendirme imkânı vermektedir.

Dil öğretiminde sınıf ortamının etkileşim kurmaya imkân sağlayacak biçimde tasarlanmanın öğrencilere avantajlar sağladığı ve öğrenmeler üzerinde olumlu etkiler taşıdığına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Etkileşimin temel dil becerileri üzerindeki rollerinin araştırıldığı bu çalışmalardan Garip (2022) ile Ellis ve Shintani (2014) iletişim becerisini; Günaydın (2020) ve Çintaş-Yıldız (2015) konuşma becerisini; Göçer ve Garip (2020) anlatma ve dinleme becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Diğer çalışmalarda ise Hanum (2017) öğrenme hedeflerinin öğretmen öğrenci etkileşiminin sağlandığı ortamlarda geliştiğini; Wulandari (2018) öğrenmeyi kolaylaştırdığını; KusumaSuci (2015) öğrenmeyi etkilediğini; Yukhimenko, Mefodeva, Belyaeva ve Grigorieva (2017) ile Dagarin (2004) öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığını saptamıştır. Buna göre Türkçe öğretimi sürecinde öğrenme ortamının etkileşim kurmaya imkân sağlayacak biçimde tasarlanması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı; mensubu olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerisini geliştirmek, etkili öğrenme ortamı tasarlamada öğretmenlere destek sağlamak üzere *Okul Temelli Mesleki Gelişim* çalışmaları gerçekleştirmektedir (MEB, 2010). Bu çalışmalar kapsamında öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapılmaktadır. Yukarıda ifade edildiği üzere Türkçe öğretiminde ve Türkçe dersi işleniş sürecinde yaşanan problemlerin iyileştirilmesine yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Etkileşim Temelli Sınıf Ortamı ve Etkileşime Dayalı Etkinlikler Tasarlama Semineri” verilmiştir. Gerçekleştirilen eğitimden altı ay sonra derslerinde bu sınıf ortamını kullanan Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle öğretmenlerin etkileşimli sınıf ortamı algısını belirleyerek öğrenme ortamındaki öğretmen-öğrenci rollerinin görünümünü, süreçte fark yaratan öğretmen uygulamalarını, etkileşimli sınıfların öne çıkan özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın konuyla ilgili araştırmacılara ve sınıflarını etkileşimli öğrenme ortamı olarak tasarlamayı düşünen öğretmenlere fikir vereceği

düşünülmektedir. Buna göre araştırmada temel olarak “Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Etkileşimli sınıf ortamının işleyiş ve niteliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Etkileşimli sınıf ortamını oluşturmaya ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Etkileşimli sınıf ortamında öğretmenin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Etkileşimli sınıf ortamında öğrencinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgubilim deseni aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseninde amaç, bireylerin bir durumla ilgili olarak deneyimlerini, duygularını ve değerlendirmelerini tespit etmektir (Patton, 2018). Creswell'e (2013) göre olgubilim çalışmaları, bir olgu ve kavram üzerine birkaç bireyin yaşam deneyimlerinin ortak anlamını ve düşüncelerini açıklamaktadır. Bu çalışmada, kendi derslerinde etkileşimli sınıf ortamını benimseyen ve uygulayan Türkçe öğretmenlerinin etkileşimli sınıf ortamını ilişkin düşüncelerini belirlemek ve değerlendirmek amaçlandığı için olgubilim deseninden faydalanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun, 31/01/2023 tarih ve E-88012460-050.01.04-237807 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 112). Bu çalışmada ölçüt olarak “derslerinde etkileşimli sınıf ortamını tercih etmek” belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul temelli mesleki gelişim kapsamında 48 Türkçe öğretmenine etkileşimli sınıf ortamı tasarlama semineri verilmiştir. 6 ay sonra yapılan görüşmelerde derslerinde bu sınıf ortamını kullanan 16 Türkçe öğretmeni gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama için başvurulan veri toplama aracı görüşme olmuştur. Stringer (2014), çalışma grubundaki bireylerin, gerçekleştirilen uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin süreci kendi bakış açılarıyla anlatma konusunda görüşmelerin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanarak katılımcıların etkileşimli sınıf ortamına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Merriam'a (2013) göre, yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular esnek bir şekilde sunulur ve görüşmenin ilerleyişi doğrultusunda bu sorular yeniden düzenlenebilir. Bu nedenle, süreçte yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Formun hazırlanma aşamasında, alanyazın taraması yapılmış ve öğreticilerin deneyimleri dikkate alınarak hangi soruların formda yer alabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Formun nihai şeklini oluşturmak için nitel araştırma uzmanının görüşüne başvurulmuş ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Dönütlere göre forma son şekli verilmiş ve görüşme sürecine başlanmıştır. Katılımcılara bilgi verilerek görüşme süreci kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 15 ile 22 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler önceden belirlenmiş herhangi bir kategori veya kod kullanılmadan içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen temalar ve kodların, okuyucuların anlayabileceği bir şekilde sunulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, veri seti dikkatlice okunmuş ve analiz sonucunda belirlenen temalar ve kodlar altında sınıflandırılmıştır. Örneğin "Uygulamalar" isimli bir tema belirlenmiş ve bu tema altında "Akıllı tahta, grup çalışmaları, sınıf düzeni" gibi kodlara yer verilmiştir. Nitekim "Akıllı tahta kullanımını etkin hâle getirip oyunlar yoluyla etkinlik yaptırıyorum." cümlesi "Uygulamalar" teması içerisinde değerlendirilmiş ve bu cümleden "Akıllı tahta" kodu üretilmiştir. Bulgular bölümünde veriler bu tema ve kodlara göre sunularak okunabilirlik düzeyine dikkat edilmiştir. Veriler aktarılırken doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmuştur. Katılımcıların görüşleri aktarılırken kimliklerini gizli tutabilmek adına "Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlardan faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler çoğunlukla doğrudan alıntılarla gösterilmiş ve öznel düşünceler dâhil edilmemiştir. Ayrıca, ilk aşamada veri seti iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve kodlanmıştır. Bunu takiben, Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan "Güvenilirlik=Uyum/(Uyum+Uyuşmazlık)x100" formülü, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirliği hesaplamak için uygulanmıştır. Formül sonucunda, araştırmanın güvenilirliği 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde etkileşimli sınıf ortamının ana dili öğretiminde kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri sunulmuştur. Bu bağlamda ortaya çıkan veriler şu şekilde olmuştur:

Öğretmenlerin Etkileşimli Sınıf Ortamının İşlevine ve İçeriğine İlişkin Görüşleri

Aşağıdaki tabloda etkileşimli sınıf ortamına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo içeriğinde etkileşimli sınıfın öğretmenlere neyi çağrıştırdığı, içeriğinde neler olabileceği, etkileşimli sınıfta hangi uygulamalara yer verilebileceği ve öğretmenlerin bu ortama ilişkin yaklaşımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Etkileşimli Sınıf Ortamının Tanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Görüşleri
Etkileşimli Sınıf Ortamı	İletişim	Ö2: Sınıftaki öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı veya kendi aralarında iletişim kurmasıdır.
		Ö12: Öğrenci ve öğretmenin iletişimlerinin belirli materyaller yardımıyla had safhada olduğu sınıf ortamıdır.
	Aktif Katılım	Ö6: Öğrencilerin karşılıklı etkileşim yapabilecekleri sınıf ortamıdır. Yani tüm öğrencilerin öğretim sürecini aktif katılımını artıran ve herkesin tahtayı, birlerini, öğretmenini görebildiği ortamıdır.
		Ö1: Etkileşimli sınıf, tüm sınıf üyelerinin birbirini etkileyip etkilendikleri sınıf ortamıdır. Sınıf pasif bir durumdayken sınıfı aktif hâle getirmektedir.
	Materyal	Ö3: Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimine önem veren, araç olarak etkileşimli tahta ve teknolojik materyallerin ders sürecinde aktif kullanımını sağlayan sınıf ortamıdır.
		Ö11: Sınıf içerisindeki elektronik -başta akıllı tahta olmak üzere- aletlerin eğitim sürecine dâhil edildiği sınıf ortamıdır.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların etkileşimli sınıfın ne olduğuna dair çeşitli görüşler belirttikleri görülmektedir. Katılımcılara göre etkileşimli sınıf ortamları, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi ve iletişimi geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda akranlar arasında iletişim ve etkileşimi geliştiren bir niteliğe sahiptir. Böylece öğretim süreci içerisindeki kişilerin birbirlerini etkileyip iletişim esnasında pasif durumda bulunmalarına engel olmaktadır. Bu sayede de bireylerin daha başarılı olmasına uygun zemin hazırlamaktadır.

Katılımcılar, etkileşimli sınıf ortamının aktif katılımı gerektirdiğini belirtmektedirler. Herkesin birbiriyle ve çevresiyle etkileşime girmesi sayesinde doğal olarak süreçte aktif katılıma sık sık başvurduklarını ifade etmektedirler. Aktif katılım aracılığıyla öğrencilerin öğretim sürecinin merkezinde yer alabildiğini ve bunun da öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir yapıya sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılara göre etkileşimli sınıf ortamı demek aynı zamanda materyallerin çokça ve yoğun olarak kullanıldığı bir sınıf ortamı demektir. Gerek etkileşimli tahta gerekse teknolojik materyallerden etkileşimli sınıf ortamında sıklıkla faydalanılmaktadır. Bu materyaller hem sınıfın iletişim ortamını hem de öğretim sürecinin niteliğini artırmaktadır. Böylece katılımcılar, birbirlerinden öğrenen ve günceli yakalayabilen bireyler yetiştirmenin mümkün hâle gelebildiğini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin Etkileşimli Sınıf Ortamını Oluşturabilmek İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamalar

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin kendi sınıflarında etkileşimli sınıf ortamını oluşturabilmek için neler yaptıkları ve hangi uygulamalardan faydalandıklarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bu doğrultuda tabloda öğretmenlerin sınıfı hazırlayabilmek için hangi yöntemleri kullandıkları, sınıfı nasıl düzenledikleri ve hangi materyallerden faydalandıklarına ilişkin görüşler bulunmaktadır.

Tablo 2. Etkileşimli Sınıf Ortamını Oluşturmaya İlişkin Öğretmen Uygulamaları

<i>Tema Kod</i>	<i>Katılımcı Görüşleri</i>
Uygulamalar	Ö: Sınıfı aktif hâle getirmek için akıllı tahta etkinliklerinden ve fiziksel aktivitelerden yararlanıyoruz.
	Akıllı Tahta
	Ö11: Akıllı tahta kullanımını etkin hâle getirip oyunlar yoluyla etkinlik yapıyorum.
	Ö2: Grup çalışması ile iş birlikli öğrenme yöntemini kullanıyorum.
	Grup Çalışmaları
	Ö10: Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanıyorum. Özellikle grup hâlindeki eğitsel oyunlar çok faydalı oluyor.
Sınıf Düzeni	Ö4: Oturma düzeni olarak "u" şeklinde sıraları düzenliyorum.
	Ö6: Sınıf düzenini öğrencilerin öğretmenlerini, tahtayı ve birbirlerini görece şekilde yapmaya çalışıyorum.
	Ö12: Sınıf ortamını etkileşimli hâle getirmek için öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenip buna göre bir yer planı hazırlanır ve öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yaptığı görülür.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sınıflarını etkileşimli hâle getirmek için hangi uygulamalardan faydalandıkları görülmektedir. Buna göre katılımcılar sınıfı aktif hâle getirmek için sıklıkla akıllı tahtadan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Böylece interaktif uygulamalar gerçekleştirebildiklerini ve Web 2.0 araçlarına başvurabildiklerini vurgulamışlardır. Akıllı tahta sayesinde sınıf içerisindeki etkileşim ve iletişimin üst düzeye çıktığını katılımcılar ifade etmişlerdir.

Katılımcılar grup çalışmalarından sıkça faydalanarak sınıfı etkileşimli hâle getirmeye de çaba gösterdiklerini bildirmişlerdir. Özellikle iş birliği yapmaya yönelik yöntem ve teknikleri kullandıklarını, ayrıca grup halindeki eğitsel oyunlara başvurduklarını belirtmişlerdir. Böylece öğrencilerin öğretim sürecine daha çok güdülendiklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseldiğini vurgulamışlardır. Bununla beraber sınıf ortamında öğrencilere görevler vermenin ve akıllı tahta aracılığıyla görsel, işitsel etkinliklerden faydalanmanın da önemli olduğunu eklemiştir.

Katılımcılara göre sınıf düzenini ayarlamak, etkileşimli sınıf ortamı için önemli bir durumdur. İyi ayarlanan sınıf düzeni sayesinde öğrencilerin derse daha çok katıldıklarını ve birbirleriyle daha çok iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bunun için özellikle "U" şeklindeki sınıf düzeninin faydalı olduğu ve öğrencilerin de öğretmenin de birbirlerini görebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre, başarı düzeyine göre farklı düzeydeki öğrencilerin bir arada çalışması için yer planının yapılması da etkileşimli sınıf ortamının niteliğini artıran bir husus olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin Etkileşimli Sınıf Ortamında Öğretmenlerin Rolüne İlişkin Görüşleri

Aşağıdaki tabloda etkileşimli sınıf ortamında bulunan öğretmenlerin kendi rollerine ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Tabloda, bir etkileşimli sınıf ortamında öğretmenin hangi rollere

bürünmesi gerektiği, öğrencilerle iletişimi ve öğrenme sürecinde hangi unsurlara dikkat etmesi gerektiğine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3. Etkileşimli Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler

<i>Tema Kod</i>	<i>Katılımcı Görüşleri</i>
Öğretmenin Rolü	Rehber Ö3: Öğretmen, öğretenden çok rehberlik eden ve yönlendiren olmalıdır. Öğrencinin bilgiye ulaşmasında yardımcı olmalıdır.
	Rol model Ö10: Öğretmen, sınıfı organize etmeli ve öğrencilere rehberlik yapmalıdır. Ö1: Öğretmen sadece rol model olup öğrencilere aktivitelerle ilgili bilgi aktarmaktadır.
	Yönlendirici Ö6: Öğretmen, öğrenciler için bir rol modeldir. Öğretmenin hareketleri, davranışları, düzeni ve çalışkanlığı öğrenci davranışlarında olumlu etki yapmaktadır. Ö11: Öğretmen daha çok yol gösterici olmakla birlikte öğrencilerin üretkenliğini artırmalıdır. Ö9: Yönlendirici konumundadır.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların, etkileşimli sınıf ortamında öğretmenin rolünü çoğunlukla rehber konumunda gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılar, öğretmenin bilgiyi doğrudan veren bir role bürünmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yerine, öğrencinin kendisinin çabalararak ve keşfederek öğrenebilmesi için zemin hazırlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen, katılımcılara göre, sınıfı organize ederek öğrencilerin birlikte öğrenmesine de rehberlik edebilmelidir.

Katılımcılar, etkileşimli sınıf ortamında öğretmenin rol model olduğunu ifade etmişlerdir. Bu rol model kimliğiyle öğrencilere aktiviteleri birebir yaptırma davranışından uzak durmalıdır. Bunun yerine gerekli bilgiyi öğrencilere aktarabilmeli ve öğrencilerin aktiviteleri kendi kendilerine tamamlamasına olanak tanınmalıdır. Ayrıca duruşuyla, davranışlarıyla ve çalışkanlığıyla etkileşimli sınıf ortamında öğrencinin başarısını yükseltebilmek için çabalamalıdır.

Katılımcılara göre öğretmenler süreç içerisinde öğrencileri yönlendirici konumunda bulunmalı ve mümkünse etkinliklerde ön plana çıkmamalıdır. Bu sayede öğrencinin daha nitelikli iletişim kurarak kendi başarısını keşfetme sürecini tam anlamıyla tamamlayabileceğini vurgulamışlardır. Bunun için öğretmenin yönlendiricilik ve yol göstericilik niteliklerini iyi kullanmalarını gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin Etkileşimli Sınıf Ortamında Öğrencilerin Rolüne İlişkin Görüşleri

Aşağıdaki tabloda etkileşimli sınıf ortamında bulunan öğretmenlerin öğrenci rollerine ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Tabloda, bir etkileşimli sınıf ortamında öğrencinin hangi sıfatlarının bulunduğu, öğrenme sürecinde nasıl hareket etmesi gerektiği ve öğretmeni ve akranlarıyla nasıl iletişim kurabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4. Etkileşimli Sınıf Ortamında Öğrencinin Rolüne İlişkin Görüşler

<i>Tema Kod</i>	<i>Katılımcı Görüşleri</i>
Öğrencinin Rolü	Aktif katılımcı
	Paydaş
	Merkez

Ö₂: Öğretmenin veya arkadaşının etkileşimine karşılık verip aktif bir şekilde katıldır.
Ö₆: Sınıfta öğretmen kadar öğrencilerin de bilgilerini aktarabilmesi için aktif rol oynamalıdır. Öğrenci ne kadar aktifse öğrenme o kadar çok olur.
Ö₃: Öğrenci sürece aktif olarak katılan, bilgiyi araştıran, özümseyen ve analiz, sentez gibi bilişsel becerilere ulaşmak yolunda çabalayan sürecin en kritik paydaşıdır.
Ö₁₁: Öğrenci daha katılımcı ve sürecin bir paydaşı olduğunu hissettirmelidir.
Ö₇: Sınıfta merkezde olan ve kendi aralarında iletişim hâlinde olan bir roldedir.
Ö₉: Aktif rol alır ve merkezdedir.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, etkileşimli sınıf ortamında öğrencinin rolünü aktif katılımcı olarak gördükleri ve çoğunlukla öğretim sürecinde pasif kalmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Katılımcılara göre öğrenci süreçte ne kadar aktif rol oynarsa öğrenme de o kadar nitelikli ve kalıcı hâle gelmektedir. Bu sayede sınıf içerisinde etkileşim üst seviyede olmakta ve öğrenciler aktif olmanın verdiği öz güven ile bilgileri içselleştirip diğer öğrencilerle paylaşabilmektedir.

Katılımcılar, etkileşimli sınıf ortamında öğrencinin sürecinin ayrılmaz bir paydaşı ve parçası olduğunu da ifade etmişlerdir. Böylece öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirip bilgiyi uygulama yoluyla edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmene öğretim sürecinin ilerleyebilmesinde yardımcı olarak üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getiren bir paydaş olarak da öne çıktıklarını vurgulamışlardır.

Katılımcılara göre öğrenciler etkileşimli sınıf ortamının merkezinde bulunmaktadır. Öğrenci aktifliği olmadan öğretim süreci yürüyememekte ve karşılıklı etkileşim ve iletişim gerçekleşmemektedir. Bundan dolayı öğrenci her zaman odak noktasında olup hazırbulunmuşluk düzeyine göre öğretim sürecinin ilerlemesine destekte bulunmaktadır. Öğretmen de öğrenciyi merkeze alarak tam öğrenme gerçekleşmeden ve akıllarda soru işaretlerinin kalmasına izin vermeden dersi tamamlamamaktadır.

Etkileşimli Sınıf Ortamının Eğitim Sürecinde Kullanılmasının Avantajları

Aşağıdaki tabloda etkileşimli sınıf ortamına başvurulduğunda nasıl avantajların oluşacağına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda, etkileşimli sınıf ortamının öğretim sürecine sağlayacağı katkılar, öğrenciler açısından sağlayacağı avantajlar ve bilginin aktarımına ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 5. Etkileşimli Sınıf Ortamının Avantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Tema Kod</i>	<i>Katılımcı Görüşleri</i>	
Etkileşimli Sınıf Ortamının Avantajları	Kalıcı öğrenme	Ö ₁₁ : Kalıcılığı yüksek bir sınıf ortamıdır. Ö ₁₂ : Kalıcı öğrenmeler gerçekleşir.
	Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö ₃ : Süreçte öğrenciyi aktif kılmakla beraber yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Ö ₈ : Öğrencinin pasif olmadığı, yaparak ve yaşayarak öğrendiği görülür.
	Öz güven	Ö ₄ : Öğrencinin öz güven duygusunu kazanmasına yardımcı olur. Öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirir.
	Eğlenceli ortam	Ö ₂ : Öğrenmenin ve öğretmenin sıkıcı olmadan ilerlemesini, sürekli aktif ortam sayesinde sağlar.
		Ö ₅ : Eğlenceli vakit geçirerek öğrenme isteğini doyumsuzlaştırır.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların etkileşimli sınıf ortamının avantajlarına ilişkin birçok durum belirttikleri görülmektedir. Öncelikle katılımcılar bu sınıf ortamında öğrenilenlerin kalıcılığının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenciler bilgiye çeşitli yollardan ulaşmakta, bunları etkileşim içerisinde gerçekleştirmekte ve bu bilgileri birçok duyusu aracılığıyla zihninde kodlamaktadır. Katılımcılara göre böylece birden fazla duyuya hitap eden bilginin unutulması zorlaşmaktadır.

Katılımcılar, öğrencilerin süreçte aktif oldukları için yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân bulabildiklerini vurgulamışlardır. Bu sayede öğrendikleri konuları içselleştirebildiklerini ve diğer konularla bağdaştırmakta zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrencilerin yaparak yaşayarak derse katılmalarının diğer derslerle karşılaştırıldığında derse katılım oranını artırdığını da ifade etmişlerdir.

Katılımcılara göre etkileşimli sınıf ortamı öğrencinin kaygı düzeyini azaltmakta ve zor durumları başarabilmeye yönelik duygularını artırmaktadır. Böylece öğrencilerde öz güven artması gerçekleşerek etkinliklere ve öğretim sürecine gönüllü olarak katılmakta ve endişe yaşamamaktadırlar. Bununla beraber karşılıklı etkileşim ve iletişimin sınıf ortamını monotonluktan kurtarıp eğlenceli bir duruma getirmesinin de öğrencilerdeki derse katılım isteğini ve öz güveni artırdığını belirtmişlerdir. Böylece sürecin tüm paydaşlarının kaygı duymadan, hata yapma korkusu yaşamadan ve eğlenceli bir ruh hâliyle derslere katılabildiklerini belirtmişler; bunun da etkileşimli sınıf ortamının çoğu avantajından biri olduğunu vurgulamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, "Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısı, öğrenme sürecine katılımı ve iletişim kurmaları bakımından belirleyici bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Buna göre etkileşimli sınıflar öğrencilerin akranları ve öğretmeniyle iletişim kurmasını sağlamakta, akademik başarılarını artırmakta ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerine zemin

oluşturmaktadır. Alanyazında bu tespitleri destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Sütçü (2017) çalışmasında etkileşimin yüksek olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarısının arttığını vurgulamaktadır. Göçer (2016) etkileşimli sınıfların öğrencilere aktif katılım imkânı sunduğunu, Çakmak (2000) derse katılımı artırdığını, Steinert ve Snell (1999) öğrencileri aktifleştirdiğini belirtmektedir. Garip (2022) de etkileşimli sınıf ortamlarında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-grup arasında yoğun bir iletişim kurulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının kullanılması başarı, katılım ve iletişim bakımından önemli bir role sahiptir.

Bulgulara göre Türkçe öğretimi sürecinde öğrenme ortamının etkileşimli hâle getirilmesinde akıllı tahta önemli bir araçtır. Öğretmenler akıllı tahta aracılığıyla interaktif uygulamalar yapmakta ve Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullanabilmektedir. Bu durum sınıfta etkileşim düzeyinin artmasını sağlayarak iletişimi üst düzeye çıkarmaktadır. Çubukçu ve Tosuntaş (2016) çalışmasında öğrenme ortamında teknolojiye faydalanmanın sınıf içi iletişimi artırdığını, Murtiningrum (2009) ise sınıf etkileşiminde bilgisayar ve medya araçlarının kullanımının öğrencileri konuşma yapmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu bakımdan çalışma araştırmacıların çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmacılar öğrenme ortamında etkileşimin artırılmasında aktif ve iş birliğine dayanan yöntemlerin kullanılabileceğini (Yıldız, 2014); canlandırma, tartışma ve problem çözmeye dayanan etkinlikler yapılabileceğini (Rashidi ve Rafieerad, 2010); ikili veya grup çalışmaları gerçekleştirilebileceğini (Tsui, 2001) belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler ana dili öğretiminde sınıfı etkileşimli hâle getirmek için grup çalışmaları yaptırmakta, iş birliğini sağlayan yöntem teknikleri kullanmakta ve eğitsel oyunlara yer vermektedir. Bununla birlikte sınıfı öğretmen-öğrenci etkileşimini artıran bir oturma düzenine göre düzenlemektedir. Çünkü sınıf ortamının öğrencilerin akademik başarı üzerinde önemli bir yeri vardır (Şahin, 2019). Öğretmenler, etkileşimli sınıf ortamında uygulanacak yöntem ve oturma düzeninin, öğrencilerin yapılacak çalışmalar öncesinde hazırbulunuşluklarını artırdığını, öğretim sürecine güdülenmelerinin arttığını ve derse katılımın yükseldiğini ifade etmektedirler. Forman (1989) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme ortamında etkileşimi artırmasının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacağını belirtmektedir. Steinert ve Snell (1999) ise çalışmasında etkileşimli çalışmaların öğrenci motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Buna göre Türkçe öğretiminde öğrencilerin hedeflenen kazanımları gerçekleştirmeleri için sınıf ortamı etkileşimli hâle getirilmelidir.

Katılımcı görüşlerine göre etkileşimli sınıf ortamlarında öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde bir rehber, yönlendirici ve yol gösterici rolündedir. Öğrenciler bu süreçte çabalayarak bilgiye ulaşan ve keşfederek öğrenen konumundadır. Bu durum öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak ve kendi başarılarını görmelerine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, ana

dili öğretim sürecinde etkileşimli sınıf ortamlarının öğretmene rehber, öğrenciye ise bilgiye ulaşan rolünü sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu ortamların nitelikli öğrenmelerin gerçekleştiği bir ortam olduğu saptanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yol gösteren bir rehber olması gerekmektedir (Çintaş-Yıldız, 2015; Göçer, 2018; Jia, 2013; Rao, 2019). Bu süreçte öğrenci merkezli çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Barın, 1997; Golub, 1994). Bu bakımdan çalışma, araştırmacıların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler etkileşimli sınıf ortamlarının ayrılmaz bir parçası, bilgiyi uygulayarak edinen bir paydaşı ve sorumluluklarını yerine getiren bir üye konumundadır. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer almasını sağlamakta, onlara özgüven vermekte ve öğrenilenleri içselleştirip akranlarıyla paylaşabilmesine fırsat vermektedir. Buna göre Türkçe öğretim sürecinde etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin öğrenen özerkliği anlayışı içerisinde rol almasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Etkileşim temelli öğrenme ortamları öğrencilere öğrenen özerkliği imkânı tanımaktadır (Göçer ve Garip, 2020; Fulton, 2012; Yukhimenko vd., 2017).

Türkçe öğretim sürecinde etkileşimli sınıf ortamlarının kullanılması öğrencilere çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bu bağlamda etkileşimli sınıf ortamı, öğrencilerin bilgiye çeşitli yollardan ve etkileşim kurarak ulaşmasını ve kalıcı bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Bununla beraber öğrenciler, sürece aktif katılım gösterdikleri için yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı elde etmektedirler. Ayrıca etkileşimli sınıf ortamı, kaygıyı azaltarak öğrencilerin öz güven duygusunu geliştirmekte ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirmektedir. Buna göre ana dili öğretiminde etkileşimli sınıf ortamları öğrencilere eğlenerek, kaygılanmadan, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı vererek kalıcı bilgi edinmeyi gerçekleştirmektedir. Garip (2022) çalışmasında öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarında eğlenerek öğrenme fırsatı elde ettiğini, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ve öğrenme sürecine katılım noktasında istekli olduklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte alanyazında öğrenme ortamını etkileşimli hâle getirmenin öğrencilere avantajlar sağladığını gösteren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Hanum, 2017; Koç, 2006; Liu, 2017; Palinscar, 1998; Richards ve Schmidt, 2010; Silverthorn, 2006; Suryati, 2015; Tezci ve Gürol, 2003). Bu çalışmalardan Hanum (2017) öğrencilerin dil performansının yükselmesinde, Palinscar (1998) okuma ve dinleme becerilerinin niteliğinin artırılmasında, Liu (2017) dil kullanma yeterliliğinin ilerletilmesinde etkileşimli sınıf ortamlarının kullanılmasının önemini belirtmektedir.

Sonuç olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamları öğrencileri destekleyen, öğrenmeleri kalıcı hâle getiren, eğlenerek öğrenme imkânı tanıyan, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarına zemin oluşturan, öğrenme ortamında yoğun iletişim kurulmasına olanak tanıyan, öğrencilere öz güven duygusu veren bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan ana dili öğretiminde

etkileşimli sınıf ortamlarına yer vermek öğrencilerin bilgiye yaparak yaşayarak ulaşmalarını ve kalıcı bilgi edinmelerini sağlamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Etkileşimin öğrenmeler üzerinde belirleyici bir rolü vardır (Vygotsky, 1962). Bu bakımdan öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde sınıf ortamları etkileşim kurmaya imkân sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır.
2. Öğrencilerin akademik, sosyal ve psikomotor özellikler bağlamında tanımak, bireysel farklılıklarını keşfetmek için Türkçe öğretiminde öğrenme ortamı etkileşime zemin oluşturacak biçimde düzenlenmelidir.
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ve öğrencilerin başat kaynağı ders kitaplarında etkileşimli etkinliklere yer verilmelidir.

Kaynaklar

- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M. & Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı yöntem-teknik ve örnek uygulamalar üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.29329/jirte.2020.321.3>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 27-46). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, Ö. & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840. <https://doi.org/10.916/aded.558235>
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-43.
- Çubukçu, Z. & Tosuntaş, B. Ş. (2016). Teknoloji destekli eğitim ortamlarında iletişim: bir sınıf etkileşim analizi çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(21), 192-199.
- Dagarin, M. (2004). Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 1(1-2), 127-139. <https://doi.org/10.4312/elope.1.1-2.127-139>
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>

- Demir, S. & Gül-Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.916/aded.628267>
- Forman, E. (1989). The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, 13, 55-70. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90016-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90016-5)
- Fulton, K. P. (2012). 10 reasons to flip. *New Styles of Instruction*, 94(2), 20-24. <https://doi.org/10.1177/003172171209400205>
- Garip, S. (2022). *Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında iletişim becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Golub, J. N. (1994). *Actives for an interactive classroom*. Washington: National Council of Teachers of English.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 188-201.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örnekli - Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. & Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 16-32.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller* (5. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hanum, N. S. (2017). The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school. N. Berlian & I. Zamjani (Ed.) *Prosiding Seminar Nasional Mahasiswa Kerjasama Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kemendikbud* içinde (s. 1-9). Malang: Universitas Negeri Malang.
- Işık, R. & Erdem, İ. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Muş ili örneği). *Turkish Studies*, 11(3), 1309-1332. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9312>

- Jia, X. (2013). *The application of classroom interaction in English lesson*. International Conference on Education Technology and Information System'de sunulmuş bildiri, Sanya, Haziran 2013. <https://atlantis-press.com/proceedings/icetis-13/7895> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 56-64.
- KusumaSuci, D. (2015). *Classroom interactions in speaking class of English department of Muhammadiyah University of Surakarta*. (Doktora Tezi). <http://core.ac.uk> sayfasından erişilmiştir.
- Liu, G. (2017). Study on the strategy and its application in the interactive teaching of college English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 155, 279-282. <https://doi.org/10.2991/ichssd-17.2018.57>
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2010). *Yönetici ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Murtiningrum, S. (2009). *Classroom interaction in English learning*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://library.usd.ac.id> sayfasından erişilmiştir.
- Palinscar, S. A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Ann Rev Psychol*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma & değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English ve Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.
- Rashidi, N. & Rafieerad, M. 2010. Analyzing patterns of classroom interaction in EFL classrooms in Iran. *The Journal of ASIA TEFL*, 7(3), 93-120.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of language teaching ve applied linguistics* (4. b.). New York: Routledge.
- Sandıkçı, C. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitim ve öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İletişim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 74-87.
- Senthamarai, S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, 36-38. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>

- Silverthorn, D. U. (2006). Teaching and learning in the interactive classroom. *Advances in Physiology Education*, 30(4), 135-140. <https://doi.org/10.1152/advan.00087.2006>
- Steinert, Y. & Snell, L. S. (1999). Interactive lecturing: Strategies for increasing participation in large group presentations. *Medical Teacher*, 21, 37-42. <https://doi.org/10.1080/01421599980011>
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suryati, N. (2015). Classroom interaction strategies employed by English teachers at lower secondary schools. *TEFLIN Journal*, 26(2), 247-264. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/247-264>
- Sütçü, Y. (2017). *İlkokul Türkçe ve İngilizce derslerinde sınıf içi etkileşimlerin incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. (2019). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-101.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Tsui, B. M. A. (2001). Classroom interaction. R. Carter & D. Nunan (Ed.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* içinde (s. 120-125). Cambridge: University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wulandari, R. A. (2018). *Classroom interaction in the second grade speaking class at University of Nusantara Pgrı Kediri academic year 2017/2018*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://simki.unpkediri.ac.id> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yukhimenko A. N., Mefodeva M. A., Belyaeva E. A. & Grigorieva L. L. (2017). Interactive teaching methods as means of stimulating reserves of student interaction. *International Journal Scientific Study*, 5(4), 58-62.

Extended Summary

The Turkish Language Teaching Curriculum (2019) has been developed in accordance with the constructivist learning approach. According to this approach, social interaction is a crucial element in language learning, where language and learning are inseparable. Collaborative activities should be carried out during the learning process (Güneş, 2017). Teachers should create an interactive classroom environment through activity-based work, organize activities suitable for individual student differences, and employ various methods and techniques (Göçer, 2018).

Studies indicate several issues in Turkish language teaching and the process of teaching Turkish. One of the issues, as Erbasan and Erbasan (2019) point out, is that students quickly become bored with lessons. Also, Sandıkçı (2023) states that teachers use limited methods and techniques in the learning environment. Çiftçi and Uzunyol (2019) find that students' interests, curiosity, and enthusiasm are not sufficiently stimulated. Furthermore, Işık and Erdem (2016) mention negative attitudes of students towards the subject. Additionally, the inability of teachers to effectively use methods and techniques that promote active learning (Başaran and Demir, 2020), inadequacy of activities during the learning process, and the failure to establish learner-centered classroom environments (Demir and Gül-Özdil, 2019) have been identified. These existing problems hinder the achievement of the defined goals in Turkish language teaching. This situation necessitates the organization of the learning environment according to the constructivist learning approach and the utilization of different methods, techniques, and strategies.

In this context, designing interactive classroom environments holds significance in Turkish language teaching. Numerous studies highlight the advantages of structuring the classroom environment to facilitate interaction and its positive effects on student learning. Various studies have determined the impact of interaction on different skills such as communication skills (Ellis and Shintani, 2014; Garip, 2022), speaking skills (Çintaş-Yıldız, 2015; Günaydın, 2020), and narrative and listening skills (Göçer and Garip, 2020, 2022). Other research by Hanum (2017) indicates that learning objectives develop in environments where teacher-student interaction is present. Moreover, Wulandari (2018) and KusumaSuci (2015) highlight its facilitative impact on learning and Yukhimenko et al. (2017) and Dagarin (2004) observe the development of students' independent study habits. Consequently, designing a learning environment that fosters interaction is crucial in the process of Turkish language teaching.

The Ministry of National Education conducts School-Based Professional Development activities to enhance the professional knowledge and skills of its teachers and to support them in designing effective learning environments (MEB, 2010). These activities involve planning based on teachers' interests and needs. In line with this, a seminar titled "Designing Interaction-Based Classroom Environments and Interactive Activities" was provided to Turkish language teachers to address the issues faced in Turkish language teaching and class implementation. Interviews were conducted with Turkish language teachers who used this classroom environment in their lessons six months after the training. These interviews aimed to determine teachers' perceptions of interactive classroom environments, the dynamics of teacher-student roles in the learning environment, distinctive teacher practices during the process, and the prominent features of interactive classrooms.

As such, the research seeks to answer the question: "What is the role of interactive classroom environments in Turkish language teaching?" The sub-objectives of the study are as follows:

1. What are teachers' views on the definition of interactive classroom environments?
2. What are the teacher practices for creating interactive classroom environments?
3. What are teachers' views on the role of the teacher in interactive classroom environments?
4. What are teachers' views on the role of students in interactive classroom environments?

The study was conducted within the framework of a qualitative research method using a phenomenological design. Given that the purpose of this study was to determine and evaluate the thoughts of Turkish language teachers who adopted and implemented interactive classroom environments in their own lessons, a phenomenological design was employed. In determining the study group, purposive sampling, a type of criterion sampling, was utilized. The criterion chosen for this study was "preferring to use interactive classroom environments in their lessons." In this context, a seminar on designing interactive classroom environments was provided to 48 Turkish language teachers as part of the school-based professional development program. Six months later, interviews were conducted with 16 Turkish language teachers who used this classroom environment in their lessons, and they were included in the study group on a voluntary basis. The primary data collection tool used in the study was interviews. Participants were informed, and the interview process was recorded. Content analysis was employed for data analysis. The data were examined using content analysis without pre-established categories or codes. The aim was to present the themes and codes obtained from the analysis in a comprehensible manner for readers.

According to the findings obtained from interviews with participants, it was determined that the use of interactive classroom environments in Turkish language teaching played a decisive role in students' academic achievement, participation in the learning process, and communication. Interactive classrooms enable students to communicate with their peers and teacher, enhance their academic achievements, and engage actively in the learning process. Literature supports these findings. Sütçü (2017) emphasizes that high levels of interaction in learning environments enhance students' academic success. Göçer (2016) highlights that interactive classrooms offer students opportunities for active participation, while Çakmak (2000) and Steinert and Snell (1999) underscore their impact on increased class participation.

The study found that in the process of Turkish language teaching, interactive classroom environments are significantly facilitated by smart boards. Through smart boards, teachers can conduct interactive applications and actively utilize Web 2.0 tools. It enhances interaction in the classroom and elevates communication. Çubukçu and Tosuntaş (2016) suggest that integrating

technology into the learning environment increases in-class communication, and Murtiningrum (2009) notes that the use of computers and media tools in class interaction encourages students to speak.

According to the findings, active and collaborative methods can be employed to increase interaction in the learning environment (Yıldız, 2014). Activities based on simulation, discussion, and problem-solving can be implemented (Rashidi and Rafieerad, 2010). Pair or group work can also be conducted (Tsui, 2001) to enhance interaction. In this study, teachers organize group activities to create an interactive classroom atmosphere, use methods and techniques that foster collaboration, and incorporate educational games. Additionally, they arrange the classroom environment to enhance teacher-student interaction, as the classroom atmosphere has a significant impact on students' academic achievements (Şahin, 2019).

The utilization of interactive classroom environments in Turkish language teaching offers various advantages to students. They acquire lasting knowledge through diverse and interactive ways of learning, actively participate in the learning process through experiential learning, gain self-confidence by reducing anxiety, and find the learning process enjoyable. Therefore, interactive classroom environments in native language instruction provide students the opportunity to learn through enjoyment, without anxiety, and through active participation. Garip (2022) found that students enjoyed learning in interactive classroom environments, resulting in meaningful learning experiences and enthusiastic engagement. Furthermore, the literature contains various studies supporting the benefits of making the learning environment interactive (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Hanum, 2017; Koç, 2006; Liu, 2017; Palinscar, 1998; Richards and Schmidt, 2010; Silverthorn, 2006).

In conclusion, interactive classroom environments in Turkish language teaching provide support to students, facilitate lasting learning, offer enjoyable learning opportunities, encourage active participation, facilitate intense communication, and instill self-confidence in students. Incorporating interactive classroom environments in native language instruction allows students to acquire knowledge experientially ensuring lasting comprehension.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılara teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 31.01.2023 tarih ve E-88012460-050.01.04-237807 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Web3 Teknolojileri Farkındalığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of University Students' Awareness of Web3 Technologies in Terms of Different Variables

Ahmet Çelik, Mutlu Tahsin Üstündağ, Onur Ceran, Mevlüt Uysal, Mustafa Tanrıverdi, Zafer Ayaz

Yazar Bilgileri

Ahmet Çelik¹

Öğr. Gör. Dr.,

ahmetcelik@gazi.edu.tr

Mutlu Tahsin Üstündağ¹

Doç. Dr.,

mutlutahsin@gazi.edu.tr

Onur Ceran²

Dr.,

onur.ceran@gazi.edu.tr

Mevlüt Uysal¹

Dr. Öğr. Üyesi,

mevlutuysal@gazi.edu.tr

Mustafa Tanrıverdi¹

Dr. Öğr. Üyesi,

mustafatanriverdi@gazi.edu.tr

Zafer Ayaz²

Dr. Öğr. Üyesi,

zafer@gazi.edu.tr

¹Gazi Üniversitesi, UZEM,

²Gazi Üniversitesi, Bilgi İşlem

Daire Başkanlığı,

ÖZ

Web3 teknolojileri günümüz dünyasında hızla gelişmesi sonucunda toplumsal yaşantımız üzerinde yıkıcı bir etki oluşturmaya başlamıştır. Gelecekteki iş gücü ortamlarında vazgeçilmez olacağı öngörülen bu teknolojilerden doğru şekilde faydalanabilmek için özellikle üniversite öğrencilerinin bugünden doğru bir farkındalık geliştirmeye ihtiyacı vardır. Bu bağlamda üniversite öğrencileri arasında Web3 teknolojileri farkındalığını artırmak için düzenlenen eğitimler önemli hale gelmiştir. Bu çalışmada Gazi Üniversitesinin öğrencilerine ücretsiz olarak sunduğu Web3 eğitiminin üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıkları üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak amaçlanmıştır. Betimsel bir tarama çalışması olan bu araştırmanın örneklemini 387 Gazi Üniversitesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri Web3 Farkındalık (WEB3F) Ölçeği ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Web3 eğitimine katılan üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojileri farkındalık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, öğrencilerin farkındalık düzeylerinin sadece internet kullanım geçmişine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim düzeyi, eğitim alanı ve günlük internet kullanım süresi faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Web3 education,

Farkındalık,

Blokzinciri,

Akıllı sözleşmeler,

Metaverse,

NFT

Keywords

Web3 education,

Awareness,

Blokchain,

Smart contracts,

Metaverse,

NFT

Makale Geçmişi

Geliş: 12.10.2023

Düzeltilme: 29.11.2023

Kabul: 07.12.2023

ABSTRACT

Web3 technologies have begun to have a disruptive impact on our social lives as a result of their rapid growth in today's society. To profit from these technologies, which are expected to be vital in future working contexts, university students, in particular, must gain the right awareness of these technologies today. Trainings to raise Web3 technology awareness among university students have become more significant in these circumstances. The purpose of this study was to determine the impact of free Web3 training provided by Gazi University on university students' awareness of Web3 technologies in terms of various factors. The sampling group for this study, which was designed using a descriptive survey study design, comprises 387 Gazi University students. The Web3 Awareness Scale (WEB3A) was used to collect study data online. According to the findings, the Web3 awareness levels of the university students who participated in Web3 training were above average. Students' awareness levels differed significantly in terms of internet usage history but were not related to gender, age, class level, education level, field of study, or daily internet usage time.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Çelik, A., Üstündağ, M. T., Ceran, O., Uysal, M., Tanrıverdi, M. & Ayaz, Z. (2023). Üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojileri farkındalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1710-1740. <https://doi.org/10.37217/tebd.1375133>

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri, iş uygulamaları ve alışkanlıklar üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olmaya devam etmektedir. Bu dinamik değişim dalgasına karşı ülkeler, politika yapıcılar, araştırmacılar ve iş sektörü kendini yenilemelidir. Web3, internetin yeni evresi olarak kabul edilirken, bununla birlikte gelen inovatif teknolojiler hayatımızı ve iş dünyasını yeniden şekillendirmektedir. Teknolojik bilgi birikimine sahip bireylere olan talebin de bu dönüşüme paralel olarak arttığı açıktır. (Murray, Kim ve Combs, 2023). Web3'ün oluşturduğu bu yeni alan, iş süreçlerinin ve stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini ve geliştirilmesini gerektirmektedir.

İnternet, tarihsel süreçte önemli evrimsel aşamalardan geçmiştir. 1990'larda başlayan Web1.0 dönemi, temel HTML formatında, statik ve sınırlı etkileşimli web sayfalarıyla karakterize edilmiştir. Kullanıcılar bu dönemde belirli bilgilere erişebilmekte ancak aktif bir şekilde içerik katkısında bulunamamaktadır. 2000'lerin ortasında internet, Web2.0 evresine geçiş yapmış ve böylece interaktif ve kullanıcı merkezli bir döneme adım atılmıştır. Bu dönemde sosyal medya platformları ve bloglar, kullanıcılara aktif içerik üretme olanağı sunmuştur. Facebook, Twitter ve YouTube gibi platformlar, bu evrimin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve büyümüştür. Fakat bu dönem, merkezi veri kontrolü ve gizlilik konularında endişeleri de beraberinde getirmiştir (Bai vd., 2022).

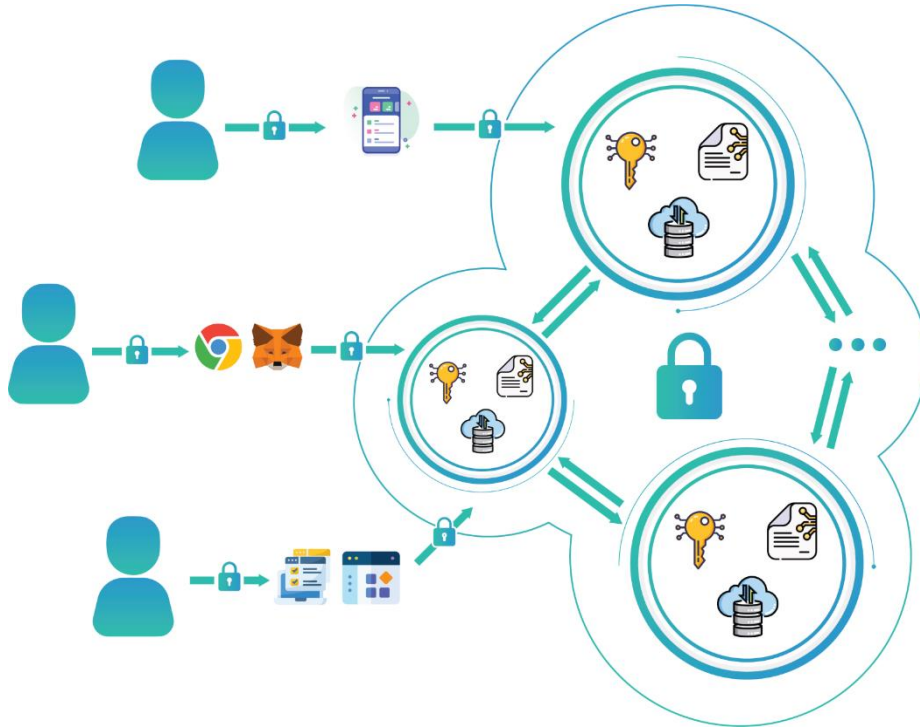
Günümüzdeyse, internetin Web3 veya "Merkeziyetsiz Web" dönemine evrilmekte olduğunu görmekteyiz. Blokzinciri teknolojisi ve kriptografi, bu yeni dönemin alt yapı taşlarını oluşturmakta ve merkeziyetten uzak, demokratik ve kullanıcı odaklı bir internet ortamını hayata geçirmektedir (Alabdulwahhab, 2018). Web3, bireylerin verileri üzerinde daha fazla kontrol ve özerklik sağlamayı ve şeffaf, güvenli çevrim içi etkileşimler kurmayı hedeflemektedir. Blokzinciri ve kriptografi gibi ileri teknolojilerin temel alındığı Web3, Web1.0 ve 2.0'ın istemci-sunucu mimarisinden farklı olarak, kullanıcılara daha fazla mahremiyet ve kontrol sunmaktadır.

İnternetin bu sürekli ve hızlı değişimi, iş dünyasından tüketicilere, politika yapıcılardan araştırmacılara kadar geniş bir kitleyi etkilemektedir. Web3, bilgi, güvenlik ve kontrol paradigmasında köklü değişiklikler getirerek yeni bir dönemin eşliğinde olduğumuzu bize göstermektedir. Bu durum, dijital toplumu ve ekonomiyi anlama, katılma ve şekillendirme kapasitemiz için kritik bir öneme sahiptir (Buldaz, Draheim, Gault ve Saarepera, 2022). Web3 uygulamalarının merkeziyetsiz ve otonom çalışma gibi özelliklerinin getirdiği avantajları yanında, kimlik bilgilerinin yönetimi veya yanlışlıkla yapılan bir işlemin geri alınması gibi durumlarda başvurulacak bir muhatap olmaması gibi sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Henüz yeni sayılan ve hala gelişimi devam eden Web3 konulu alanyazın ve iş dünyasındaki çalışmalara bakıldığında, bu kavramın doğru anlaşılmadığı ve ihtiyaçlara yönelik yanlış model ve çözüm önerileri getirildiği görülebilmektedir (Murray vd., 2023; Sheridan vd., 2022). Bu bağlamda gelecekte farklı sektörlerde

istihdam edilecek olan üniversite öğrencileri için bir eğitim ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Web3 teknolojilerine yönelik bir eğitim hazırlanmış ve bu eğitimin öğrencilerin bu teknolojilere karşı farkındalık düzeyine etkisi araştırılmıştır.

Web3 Nedir?

Web3, internetin bir sonraki aşaması olup, bireylere verileri ve ürettikleri içerik üzerinde daha fazla kontrol sağlama vaadiyle temellenmektedir. Bu dönüşüm, çoğunlukla blokzinciri teknolojisinin gücüyle hareket etmektedir. Blokzinciri teknolojisi, kamuya açık, merkezi olmayan bir veri tabanı olup, Web3 uygulamalarının omurgasını oluşturmaktadır (Momtaz, 2022). Açık blokzinciri teknolojisi veya dağıtılmış defter teknolojisi olarak da bilinen bu sistem, verilerin bir bilgisayar ağı üzerinde güvenli bir şekilde kaydedilmesine olanak tanımaktadır. Bu, verileri şeffaf, değiştirilemez ve izlenebilir kılmaktadır. Web2.0'ın merkeziyetçi yaklaşımının aksine, Web3 bu sorunları ele almaktadır. Doğası gereği merkezi olmayan blokzinciri kayıtları, tek bir sunucu yerine birden fazla bilgisayarda saklanmaktadır. Bu merkezi olmayan yapı, tüm ağ katılımcıları arasında bir uzlaşma veya anlaşma yoluyla veri doğruluğu ve bütünlüğünü sağlamaktadır. Böylece, bir şirket gibi merkezi bir varlığın verileri onaylamasına gerek kalmamaktadır (Wang vd., 2022).



Şekil 1. Blokzinciri ağının mimarisi

Şekil 1'de blokzinciri ağının mimarisine ilişkin bir görsel sunulmuştur. Bu görselde ağda bulunan düğümler (node) arasındaki ilişki ve bunlar üzerinde çalışan uygulamalar ve kullanıcılar arasındaki ilişki gösterilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi bünyesinde şifreli şekilde ağdaki tüm verinin bir kopyası ve akıllı sözleşmelerin bulunduğu düğümlere kullanıcılar uygulamalar, tarayıcı ya da

telefonlar ile bağlanabilmektedir. Çalışma kapsamında hazırlanan eğitim için de öğrenciler tarayıcılarına kurdukları MetaMask aracı ile Ethereum ağına bağlanmıştır.

Web3 teknolojileri, akıllı sözleşmelerin depolama ve çalıştırma yeteneği sayesinde önemli bir ilerleme sağlamıştır. Akıllı sözleşmeler, belirlenen koşullara dayanarak belirli eylemleri tetikleyen, araçlardan bağımsız şeffaf araçlar olarak hizmet vermektedir. Akıllı sözleşmeler, bir dijital cüzdanın bilgilerini ve giriş parametrelerini doğrulamak için düğümlere (nodes) bağlıdır ve sözleşmenin koşullarının sonucunu belirlemektedir (Chen vd., 2022).

Web3 teknolojilerine olan kültürel kayma, yalnızca teknolojik yenilikleri değil, aynı zamanda küçük ölçekli organizasyonlara daha fazla güç aktarabilecek geniş çaplı bir merkezileşmeden kurtulma eğilimini de içermektedir. Temelde Web3, kullanıcıların platformların değil, kendi verileri üzerinde güç sahibi olduğu bir geçişi simgeler. Düğümler aracılığıyla kolaylaştırılan Web3'ün bu merkeziyetsiz yapısı, yeni internet çağının temelini atmaktadır. Düğümler, temel bileşenler olarak, veriyi saklar ve izler, veri kaybına karşı korur ve işlemleri doğrular. Bu sayede Web3 uygulamalarının merkezi olmayan, değiştirilemez doğasını sağlamaktadır (Sheridan vd., 2022).

Web3 Uygulamaları

Web3'ün temel uygulamaları arasında merkezi olmayan uygulamalar (dApps), merkezi olmayan finans (DeFi), merkezi olmayan otonom organizasyonlar (DAOs), metaversler ve değiştirilemez tokenler (NFTs) yer almaktadır (Sheridan vd., 2022) Bu teknolojiler dijital kimlik yönetimi, veri paylaşımı ve dijital varlık sahipliği gibi çeşitli uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Ding vd., 2022). Bu uygulama alanlarından bazıları kripto para, finans sektöründe sigorta ve bankacılık uygulamaları, tarım ve gıda sektöründe şeffaf ve otomatik tedarik zinciri uygulamaları, eğitim alanında sertifikasyon ve akreditasyon uygulamaları ve sağlık alanında hasta verilerinin güvenli bir şekilde saklanması ve paylaşılmasıdır.

Merkezi Olmayan Uygulamalar (dApps)

Genellikle dApp olarak bilinen merkezi olmayan uygulamalar, merkezi bir sunucu veya sistem üzerinde barındırılmak yerine bir blokzinciri veya eşler arası ağ üzerinde çalışan yazılım çözümleridir. Bu adem-i merkeziyetçilik şeffaf olmalarını, sansüre karşı dirençli olmalarını ve özerk bir şekilde çalışarak araçlara olan ihtiyacı ortadan kaldırmalarını sağlar. Temel özellikler arasında açık kaynak kullanılabilirliği, yani kod tabanının harici doğrulamaya açık olması ve işlemlerin doğrulanmasını ve dağıtılmış bir deftere kaydedilmesini sağlayan merkezi olmayan mutabakata dayalı işlemler yer alır. Ağdaki katılımcılar genellikle kriptografik tokenlar ile teşvik edilmektedir (Zheng, Jiang, Wu ve Zheng, 2023; Zheng, Xie, Dai, Chen ve Wang, 2017).

Ethereum, DApp'ler tarafından kullanılan baskın blokzinciridir çünkü uygulama oluşturmayı kolaylaştırmak için tasarlanmıştır ve geliştirici kolaylığı için uyarlanmış bir yönetim yapısına

sahiptir. Web3 uygulama geliştirme için sıklıkla kullanılan kütüphaneler arasında Web3.js, Next.js, Ether.js yer almaktadır ve bunların tümü JavaScript tabanlıdır (Sheridan vd., 2022). DApp kullanıcıları, ilgili blokzinciri platformunda ayırt edici bir tanımlayıcı görevi gören sanal bir cüzdan oluşturur. Satın alma, satma veya rastgele sayılar üretme gibi temel faaliyetler akıllı sözleşmeler aracılığıyla yürütülür (Min ve Cai, 2022).

Merkezi Olmayan Otonom Organizasyonlar (DAO)

Merkezi Olmayan Otonom Kuruluşlar veya DAO'lar, merkezi bir otorite veya hiyerarşik yönetim yerine blokzincirindeki akıllı sözleşmeler tarafından yönetilen organizasyonel yapılardır. Bu akıllı sözleşmeler otomatik karar almayı mümkün kılar ve organizasyonda yapılacak herhangi bir değişiklik paydaşların mutabakatını gerektirir (Saurabh, Rani ve Upadhyay, 2023). DAO'lar kararları önerebilir ve oylayabilir, kaynakları tahsis edebilir ve eylemleri araçlar olmadan yönlendirerek şeffaf ve verimli operasyonlara olanak tanıyabilir.

Geleneksel kuruluşlar yukarıdan aşağıya, merkezi karar alma mekanizmalarıyla yönlendirilirken, DAO'lar kamusal, dağıtılmış yönetişime doğru bir paradigma değişimini savunmaktadır. DAO'larda üyeler, akıllı sözleşmelerde kodlanan ortak hedefleri göre kararlara iş birliği içinde katılır, önerir ve oy verir. DAO'ların amaçları, girişim projeleri için fon toplamaktan başış dağıtmaya kadar uzanabilir. Finansman mekanizmaları genellikle İlk Para Teklifleri (ICO'lar) veya değiştirilemez token (NFT) satışlarını içerir ve bunlar hem sermaye artırmaya hem de oy haklarını tahsis etmeye hizmet eder (Bellavitis, Fisch ve Momtaz, 2023). DAO'ların potansiyeli, dijital çağda örgütsel dinamiklerin ve yönetişimin yeniden ayarlanmasını teşvik ederek, merkezi olmayan bir ekonomi ve finansal sisteme doğru daha geniş bir hareket önermektedir.

Değiştirilemez Tokenlar (NFTs)

Değiştirilemez Tokenlar (NFT'ler), blokzincirindeki belirli bir öğenin veya içerik parçasının sahipliğini veya gerçekliğinin kanıtını temsil eden benzersiz kriptografik tokenlardır. Her bir token'ın aynı (ya da değiştirilebilir) olduğu Bitcoin ya da Ethereum gibi kripto para birimlerinin aksine, her bir NFT kendisini benzersiz kılan farklı bilgilere ya da özelliklere sahiptir. Ethereum akıllı sözleşmelerinden doğan NFT'ler, (EIP)-721 ve EIP-1155 standartları aracılığıyla önem kazanmıştır. Bu özellik, NFT'lerin sanat ve müzikten koleksiyon ürünlerine ve sanal gayrimenkullere kadar çok çeşitli maddi ve maddi olmayan öğeleri temsil etmesine olanak tanır. GIF'ler, dijital sanat eserleri, koleksiyon parçaları, müzik veya videolar gibi öğeleri vurgulayan dijital veya analog bir varlık ekranı olarak hizmet eder. Örneğin, NFT'ler bir arabanın unvanı, token tabanlı faturalama, etkinlik biletleri, yasal belgeler ve imzalar gibi somut öğeleri temsil edebilir (Ghosh, Bouri, Wee ve Zulfiqar, 2023; Kalhor vd., 2023). Bu dijital tokenlar, dijital varlıkların varlığının ve sahipliğinin kanıtı olarak hizmet

etmekte ve her bir işlemde telif ücreti kazanmalarına izin vererek yaratıcıları güçlendirmekte ve fikri mülkiyet koruma çözümü olarak potansiyelini vurgulamaktadır.

NFT piyasası son zamanlarda önemli bir büyümeye tanık olmuştur. 2021'in başlarında, NFT ticareti büyük bir ilgi görek hem endüstriyel hem de bilimsel toplulukların dikkatini çekmiştir. Piyasanın likiditesi kısa sürede önemli adımlar atmış ve sadece beş ay içinde tüm kripto para sektörünün %1,3'ünü oluşturmuştur. Aralık 2020'de 12 milyon olan NFT satışlarının Şubat 2021'de 340 milyona yükselmesi dikkat çekicidir. CryptoPunks, CryptoKitties ve NBA Top Shot gibi çeşitli NFT platformları, milyonlarca dolara satılan ürünlerle büyük popülerlik kazanmıştır (Wang, Li, Wang ve Chen, 2021). Bu tokenlar dijital bir çılgınlıktan çok daha fazlasıdır; sanat, yayıncılık ve spor gibi sektörlerde dijital varlıkların yaratılması, doğrulanması ve takas edilmesinde önemli bir değişime işaret etmektedir. Ayrıca merkezi olmayan finans, oyun, müzik telif hakları ve hatta tele tıpta hasta verileri dâhil olmak üzere diğer alanlarda da potansiyel göstermişlerdir (Alkhudary, Belvaux ve Guibert, 2023). Bununla birlikte, gelişmekte olan her teknolojiye olduğu gibi, NFT'lerin de eleştirmenleri vardır. Bazıları bunları geçici bir trend olarak görürken, diğerleri kara para aklama gibi potansiyel kötüye kullanımlara ilişkin endişelerini dile getirmektedir (Idelberger ve Mezei, 2022). Yine de merkezi olmayan piyasalar üzerindeki potansiyel etkileri ve çeşitli alanlarda yeni iş fırsatlarını ve yenilikleri teşvik etmedeki rolleri yadsınamaz.

Merkezi Olmayan Finans (DeFi)

Merkezi Olmayan Finans, bankalar, kredi verenler veya sigorta şirketleri gibi geleneksel araçlar olmadan çalışan yeni bir finansal sistemi temsil etmektedir. Bunun yerine, finansal işlemleri yürütmek ve yönetmek için blokzinciri teknolojisini, özellikle de Ethereum ağını kullanır. DeFi platformları, akıllı sözleşmelerin kullanımı yoluyla borç verme, borçlanma, varlık ticareti ve getiri tarımı dâhil olmak üzere çok çeşitli finansal hizmetler sunar. Bu merkezi olmayan platformlar, finansal araçlara ve hizmetlere açık erişim sağlayarak, maliyetleri düşürerek ve finansal kapsayıcılığı artırarak finansmanı demokratikleştirmeyi amaçlamaktadır (Schär, 2020).

Bu yeni paradigma, geleneksel işlem maliyeti ekonomisi (TCE) yaklaşımından ayrılmaktadır. TCE fırsatçılığa odaklanırken, bu modern yaklaşım, önceden ilişkileri olmayan bireyler arasında güvene izin veren dağıtılmış güvene dayanmaktadır. Blokzinciri, işlemlerinin geçerli, değiştirilemez ve fikir birliği ile onaylanmış olması nedeniyle bu güvenin temelini oluşturur ve eşler arası alışverişler için güvenilir bir kaynak sağlar (Chen ve Bellavitis, 2020; Murray, Kuban, Josefy ve Anderson, 2021).

Uniswap ve Sushiswap gibi merkeziyetsiz borsalar (DEX'ler) öne çıkan blokzinciri uygulamalarıdır. Bunlar, kullanıcıların likidite havuzları aracılığıyla yerel ve kullanıcı tarafından oluşturulan kripto paraları doğrudan takas etmesine olanak tanıyarak DeFi sistemini desteklemektedir. Örneğin, Yuga Labs Ethereum üzerinde Ape Coin'i tanıtmış ve kullanıcılar

neredeyse anında Ape Coin ve Ether arasında takas yapabilir hale gelmiştir. Esasen, herhangi bir yeni tokena başka bir kripto para birimine göre değer verilebilir (Murray vd., 2023). Bununla birlikte, DeFi Web3'ün geleceği için büyük bir potansiyele sahip olsa da geleneksel finansal sistemlerde bulunan güvencelerden yoksundur ve kullanıcılar için risk oluşturmaktadır.

Metaverse

Metaverse, fiziksel olarak sanal gerçeklik (VR) ile fiziksel olarak kalıcı sanal alanın bir araya gelmesiyle oluşturulan kolektif sanal ortak alanları ifade eder. Genellikle artırılmış gerçeklik (AR), internet ve 3D sanal dünyaları içerir. Bu dijital evrenler, kullanıcılara gerçek dünyayı yansıtabilen veya ondan sapabilen deneyimler sunmaktadır (Gupta, Khan, Nazir, Shafiq ve Shabaz, 2023). VR, AR, dijital ikiz ve blokzinciri gibi teknolojileri kullanan kalıcı ve sürükleyici bir internet ekosistemi olan Metaverse, sanal ve fiziksel dünyalar arasında köprü kurmaktadır. Covid-19 sırasında hareket kısıtlamaları veya hasarlı kültürel eserlerin sergilenmesi gibi durumlarda özellikle yararlı olan Metaverse, eğitim gibi alanlardaki deneyimleri geliştirir. Müzelerde sürükleyici gösterimler için ve turistlerin kültürel ve tarihi yerleri deneyimlemeleri için bir alternatif olarak kullanılmıştır. Bazı araştırmalar genişletilmiş gerçekliğin (XR) fiziksel talepleri artırdığını öne sürerken, çoğu kişi teknolojilerin, özellikle de AR'nin Metaverse'i günlük yaşamda daha erişilebilir ve faydalı hale getirdiğine inanmaktadır (Gao, Chong ve Bao, 2023; Wang vd., 2023). Metaverse'in temel teknolojisi olan Blokzinciri, ekonomik yapısının temel taşı olarak hizmet vermektedir. Sanal varlıklar ve kimliklerle ilgili sorunları ele alarak kullanıcılara etkileşimde bulunabilecekleri zengin bir içerik sunar (Mozumder, Sheeraz, Athar, Aich ve Kim, 2022).

Bu teknolojilerdeki gelişmeler sayesinde Metaverse, teknoloji endüstrisinde önemli bir ilgi görmüştür. Roblox, 'Metaverse' terimini ilk olarak prospektüsünde kullanmış ve temel özelliklerini özetlemiştir. Facebook, sosyal etkileşimleri yeniden tanımlamayı amaçlayan Metaverse konseptini ilerletmek için Meta olarak yeniden markalaşmıştır. Epic Games'in Fortnite'ı oyunculara sanal konserler ve fotogerçekçi etkileşimler gibi sürükleyici sanal deneyimler sunmaktadır (Yang vd., 2022). Web3'ün Decentraland ve The Sandbox gibi ilk metaverileri, çoğunlukla kullanıcıların NFT'ler de dâhil olmak üzere dijital varlıkları takas ettiği sanal oyunlardır. Merkezi olan geleneksel video oyunlarının aksine, gelecekteki Metaverse'ler kullanıcı tarafından oluşturulan içeriği vurgulayacaktır. Birçok teknoloji devinin mevcut sosyal platformların uzantısı olarak Metaverse modellerini benimseyeceği tahmin edilmektedir (Balis, 2022; Murray vd., 2023). Teknolojideki ilerlemelerle birlikte Metaverse'ler daha etkileşimli, sürükleyici ve oyun, sosyal etkileşim ve ticaret gibi çeşitli sektörlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir.

Problem Durumu

Web3 teknoloji ve uygulamaları günümüzde hızla gelişmekte ve giderek yaygınlaşmaktadır. Kavramlar hakkında üniversite öğrencilerinin bilgisi çoğu zaman sınırlı kalmaktadır. Gelecekteki iş gücü ortamlarında vazgeçilmez olacağı öngörülen bu teknolojilerden doğru şekilde faydalanabilmek için özellikle üniversite öğrencilerinin bugünden doğru bir farkındalık geliştirmeye ihtiyacı vardır. Bu hedefe en hızlı ve etkili şekilde ulaşmayı sağlayabilecek araçlardan birisi eğitimidir. Ancak ülkemizde bu amaçla bugüne kadar düzenlenmiş eğitimler oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte bu tür eğitimlerin üniversite öğrencilerinin farkındalıkları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu sorusu henüz cevap bulamamıştır.

Bu araştırmada Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenmiş Web3 eğitimine katılmış üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından taranarak betimlenmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Web3 eğitimine katılan üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Web3 eğitimine katılan üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıkları,
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Sınıf,
 - d. Eğitim düzeyi,
 - e. Eğitim alanı,
 - f. Günlük internet kullanım süresi,
 - g. İnternet kullanım geçmişi bakımından nasıl değişmektedir?

Yöntem

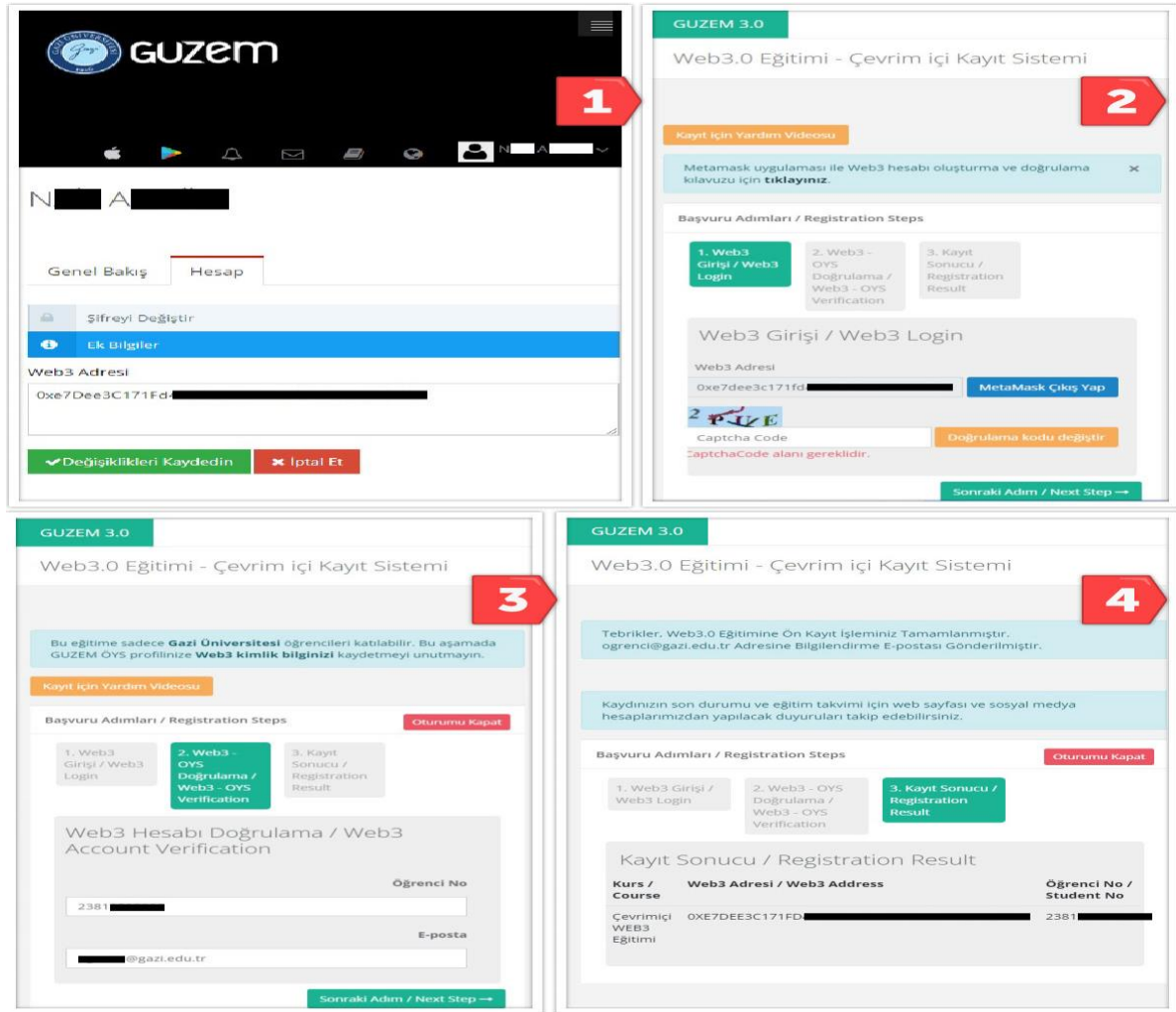
Araştırmanın Deseni

Web3 eğitimi almış üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel bir tarama çalışmasıdır. Tarama deseni, bir örneklemin eğilimlerinin, tutumlarının ve düşüncelerinin nicel bir tanımını ve örneklemin belirli özellikleri arasındaki ilişkileri o örneklemden veri toplayarak belirlemeyi amaçlamaktadır (Creswell ve Creswell, 2017). Bu araştırmada Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen çevrim içi Web3 eğitiminin ardından katılımcıların Web3 teknolojileri farkındalıklarının nasıl şekillendiğini öğrenebilmek için eğitime katılan üniversite öğrencilerinin yaş, sınıf, eğitim düzeyi, eğitim alanı, günlük internet kullanım süresi ve internet kullanım geçmişi gibi doğrudan ölçülen demografik özelliklerine göre Web3 teknolojileri farkındalıkları taranmıştır. Bu sayede bu tür

çevrim içi eğitim uygulamalar sonrasında öğrencilerde oluşan farkındalıklar tanımlanarak gelecekte yapılacak Web3 araştırmalarına yol göstermek amaçlanmıştır.

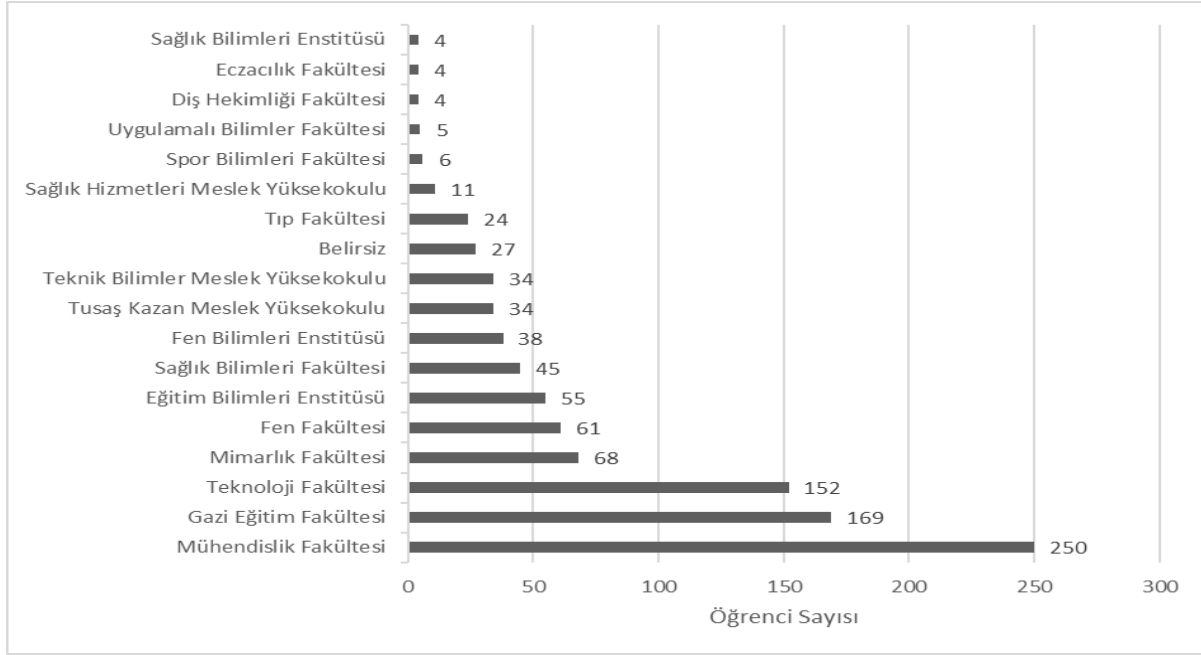
Çevrim içi Web3 Eğitimi

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (GUZEM) tarafından düzenlenen Web3 eğitimi, 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde alanında uzman akademisyenlerin yer aldığı Web3 araştırma grubu (<https://web3.gazi.edu.tr/>) tarafından uzaktan eğitim yoluyla GUZEM Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) aracılığıyla Gazi Üniversitesi öğrencilerine sunulmuştur. Üniversitenin ana sayfası, sosyal medya hesapları ve e-posta üzerinden yapılan duyuruların ardından eğitime ön kayıt süreci başlatılmıştır. Ön kayıt, öğrencilerin belirli prosedürleri yerine getirmesi gereken iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada eğitime katılmak isteyen öğrencilerden MetaMask (<https://metamask.io/>) cüzdan uygulaması ile Ethereum ağında bir hesap oluşturmaları ve bu hesabın adresini ÖYS'deki profil bilgilerine kaydetmeleri beklenmiştir (Şekil 2). Öğrenciler için bu işleme yardımcı olması amacıyla GUZEM tarafından detaylı bir eğitime kayıt kılavuzu hazırlanmıştır.



Şekil 2. Web3 eğitimi ön kayıt prosedürlerini tamamlama süreci

İkinci aşamada öğrencilerden GUZEM tarafından geliştirilen ön kayıt sayfası (<https://guzemakademi.gazi.edu.tr/>) aracılığıyla eğitime ön kayıt yaptırılmaları beklenmiştir. Web3 kimliklerini GUZEM öğrenme yönetim sistemindeki profillerine kaydederek ön kayıt prosedürlerini başarıyla tamamladığı tespit edilen 991 Gazi Üniversitesi öğrencisi eğitime alınmıştır. Bu sayede Web3 kimliği oluşturma ve yönetme becerisi olan öğrencilerin eğitime katılması sağlanmıştır. Mühendislik fakültesi, Gazi Eğitim Fakültesi ve Teknoloji Fakültesi öğrencilerinin yoğun talep gösterdiği eğitime kesin kaydı onaylanan öğrencilerin akademik birimlere göre dağılımı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Web3 eğitimine alınan öğrencilerin akademik birimlere göre dağılımı

14-30 Mart 2022 tarihleri arasında verilen eğitim toplam 12 saatte tamamlanmıştır. Akşamları saat 19.00'dan sonra gerçekleştirilen toplam yedi farklı oturum boyunca blokzinciri, NFT, NFT koleksiyonları, akıllı kontratlar, Web3 teknoloji ve uygulamalarının iş hayatı ve eğitim ortamlarında kullanımı ve bunlarla ilgili gizlilik ve yasal konuların uygulamalı olarak örneklerle anlatılmış ve her oturumun sonunda soru cevap bölümüne yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu çevrim içi Web3 eğitimindeki oturumlara %80 oranında canlı veya tekrar izleme yoluyla katılım sağlayan Gazi Üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenme yönetim sisteminden alınan raporlar doğrultusunda bu kriteri sağladığı tespit edilen 401 öğrenci, etik kurul izni alındıktan sonra (Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 29.04.2022-E.350157) araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya toplam 387 üniversite öğrencisi katılmıştır. Türkiye'de Web3 teknoloji ve uygulamalarına yönelik üniversiteler tarafından hazırlanmış eğitimler sınırlıdır. Bu çalışmada odaklanılan eğitim benzersiz bir durumu yansıtmasına rağmen sadece Gazi Üniversitesinde

uygulanmıştır. Bu nedenle örnekleme tek aşamalı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemeyle yapılmıştır. Aykırı durum örneklemesinde araştırmacı, aykırı ya da az rastlanan durumları yansıtan birimleri araştırmaya dâhil etmektedir (Şen ve Yıldırım, 2021). Tamamı Gazi Üniversitesi öğrencisi olan çalışma grubundaki katılımcıların %2,8'i (n=11) uluslararası öğrenci statüsündedir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine göre demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Değişkenler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	187	48,3
	Erkek	200	51,7
Sınıf	1	166	42,9
	2	94	24,3
	3	72	18,6
	4 ve üzeri	55	14,2
Yaş	18-25	341	88,1
	26 ve üzeri	46	11,9

Tablo 1'e göre çalışma grubundaki katılımcıların %48,3'ü (n=187) kadın, %51,7'si (n=200) ise erkektir. Cinsiyet bakımından homojen dağılım gösteren katılımcıların Web3 eğitiminin uygulandığı tarih itibarıyla %42,9'u (n=166) birinci sınıfta, %24,3'ü (n=94) ikinci sınıfta, %18,6'sı (n=72) üçüncü sınıfta ve %14,2'si (n=55) dört ve üzeri sınıflarda eğitim görmektedir. Tamamı üniversite öğrencisi olan katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n=341) 18-25 yaş aralığında iken sadece %11,9'luk (n=46) bir kesimi 26 ve üzeri yaş grubundadır. Katılımcıların eğitim alanlarına göre eğitim düzeylerinin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Alanlarına Göre Eğitim Durumlarının Dağılımı

		<i>Eğitim Alan Türü</i>			<i>Toplam</i>	
		<i>Fen Bilimleri¹</i>	<i>Sağlık Bilimleri²</i>	<i>Sosyal Bilimler³</i>		
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	f	28	7	0	35
		%	%7,2	%1,8	%0,0	%9,0
	Lisans	f	218	32	68	318
		%	%56,3	%8,3	%17,6	%82,2
	Lisansüstü	f	8	0	26	34
		%	%2,1	%0,0	%6,7	%8,8
Toplam	f	254	39	94	387	
	%	%65,6	%10,1	%24,3	%100	

¹Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Teknoloji Fakültesi, TUSAŞ Kazan Meslek Yüksekokulu, Uygulamalı Bilimler Fakültesi

²Diş Hekimliği Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıp Fakültesi

³Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Eğitim Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi

Tablo 2'deki verilere göre katılımcıların %82,2'si (n=312) lisans, %9,0'u (n=35) ön lisans ve %8,8'i (n=34) lisansüstü eğitim almaktadır. Eğitim aldıkları alan türleri bazında katılımcıların %65,6'sı (n=254) fen bilimleri, %10,1'i (n=39) sağlık bilimleri ve %24,3'ü (n=94) sosyal bilimler alanındaki eğitim

programlarına kayıtlıdır. Daha detaylı bir inceleme yapılırsa ön lisans ve lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun fen bilimleri alanından lisansüstü öğrencilerin ise büyük çoğunluğunun sosyal bilimler alanından olduğu görülmektedir. Sağlık bilimleri alanından hiç lisansüstü öğrenci bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcıların Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıklarını daha derinlemesine yorumlayabilmek için günlük ve yıllık internet kullanım süreleri hakkında toplanan bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Katılımcıların %16,8'i (n=65) günde 0-3 saat, %37,2'si (n=144) günde 3-5 saat, %27,1'i günde 5-7 saat, %18,9'u (n=73) günde 7 saat ve üzerinde internet kullandıklarını belirtirken yarısından fazlası 11 yıl ve üzeri, %37,7'si (n=146) 6-11 yıl ve %8,6'sı (n=33) 0-6 yıl arasında toplam internet kullanım süresine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre İnternet Kullanım Geçmişlerinin Dağılımı

		<i>İnternet Kullanım Geçmişi</i>			<i>Toplam</i>	
		<i>0-6 yıl</i>	<i>6-11 yıl</i>	<i>11 yıl ve üzeri</i>		
Günlük İnternet Kullanım Süresi	0-3 saat	f	10	25	30	65
		%	%2,6	%6,5	%7,7	%16,8
	3-5 saat	f	15	60	69	144
		%	%3,9	%15,5	%17,8	%37,2
	5-7 saat	f	6	40	59	105
		%	%1,6	%10,3	%15,2	%27,1
	7 saat ve üzeri	f	2	21	50	73
		%	%0,5	%5,4	%13	%18,9
	Toplam	f	33	146	208	387
		%	%8,6	%37,7	%53,7	%100

Tablo 3'deki verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu (n=144) günde 3 ile 5 saat arasında internet kullanmaktadır. Günlük 5 saat ve üzerinde internet kullanan katılımcıların oranı %46 (n=178) iken 3 saatin altında internet kullananların oranı %16,8'dir (n=65). Katılımcıların internet kullanım geçmişlerine bakıldığında ise %8,6'sının (n=33) 0-6 yıl ve %37,7'sinin (n=146) 6-11 yıl boyunca internet kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların %53,7'si (n=208) ise 11 yıl ve üzerinde internet kullanım geçmişine sahiptir. 11 yıl ve üzerinde internet kullanmış olan katılımcıların günlük internet kullanımı 3-5 saat ve 5-7 saat aralığında yoğunlaşmaktadır.

Büyük bir çoğunluğu hatırı sayılır düzeyde internet kullanım geçmişine sahip olan katılımcılara demografik bilgilere ek olarak süresiz değişkenlerden oluşan birden fazla cevap seçeneğini işaretleyebilecekleri dört adet soru yöneltilmiştir. İlk olarak katılımcılara çevrim içi Web3 eğitimden nasıl haberdar oldukları sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların %56,3'ü (n=218) sosyal medya, %52,5'i (n=203) internet, %24,82i (n=96) arkadaş/öğretim elemanı ve %18,1'i (n=70) e-posta aracılığıyla cevabı vermişlerdir. İkinci olarak katılımcılara çevrim içi Web3 eğitime neden katıldıkları sorulduğunda; %85'i (n=329) kişisel gelişim, %63,3'ü (n=245) merak, %51,4'ü (n=199) mesleki gelişim ve %7,8'i (n=30) öğretim elemanı/arkadaş yönlendirmesi cevaplarını vermişlerdir.

Ayrıca katılımcıların yarısına yakını (n=182; %47) hem kişisel hem mesleki gelişim amacıyla, yarısından fazlası (n=208; n=208) hem kişisel gelişim amacıyla hem Web3 teknolojilerini merak ettikleri için Web3 eğitimine katıldıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü olarak katılımcılara eğitimde anlatılan Web3 teknolojileriyle ilgili konularda daha önce bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların %23,3'ü (n=90) hayır, %76,6'sı (n=297) ise evet cevabı vermiştir. Evet cevabı veren katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n=125) Web3 teknolojileri hakkında sadece başkalarından duyduğu kadarıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca evet cevabı verenler içinde oldukça az sayıda katılımcı (n=23) bu konuları Web3 eğitiminden önce de düzenli takip ettiklerini söylemişlerdir. Son olarak katılımcılara ne sıklıkla kripto para alım satımı yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların %55,6'sı (n=215) hiçbir zaman, %39'u (n=151) bazı zamanlar, %5,4'ü (n=21) ise her zaman kripto para alım ve satımı yaptıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Uysal vd. (baskıda) tarafından geliştirilen "Web3 Farkındalık" (WEB3F) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 23 madde "Fırsatlar" ve 8 madde "Riskler" olmak üzere toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach α değeri "Fırsatlar" boyutunda .973, "Riskler" boyutunda .920 ve ölçeğin geneli için .952 olarak hesaplanmıştır. Ölçek geliştiricileri, ölçeğin son haliyle katılımcıların WEB3F'e ilişkin toplam varyasyonun %64,1'ini açıkladığını belirtmişlerdir. 5 kategorili Likert tipindeki WEB3F Ölçeği'nin tepki kategorileri "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" ifadelerinden oluşmaktadır. Web3 eğitimi sonucunda katılımcıların Web3 teknolojilerine yönelik geliştirdiği farkındalığı inceleyen bu araştırmada WEB3F Ölçeği'ni geliştirme sürecinde toplanan veriler demografik değişkenlerle birlikte ele alınarak analizler yapılmıştır.

Web3 eğitiminin tamamlanmasının ardından ölçek, öğrenme yönetim sisteminin anket modülü aracılığıyla çalışma grubuyla çevrim içi ortamda paylaşılmıştır. Forma erişmeden önce katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü olur formunu okumaları ve onaylamaları istenmiştir. Katılımcılar, Web3 eğitimini aldıkları öğrenme yönetim sistemine MetaMask Web3 kimlikleriyle giriş yaptıktan sonra anketi çevrim içi ortamda bilgisayar, tablet veya akıllı telefon kullanarak doldurmuşlardır. İki kısımdan oluşan ölçeğin ilk bölümünde demografik sorular, ikinci bölümünde ise Likert tipindeki ölçek maddelerine yer verilmiştir. Ölçeği cevaplandırma süresi toplamda yaklaşık olarak 10 ile 15 dakika sürmektedir. Katılımcılar kendilerine en uygun zaman diliminde gönüllü olarak veri toplama sürecine katılmışlardır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 25 günde tamamlanmıştır. Ölçek uygulanırken katılımcılardan hiçbir kişisel bilgi talep edilmemiştir. Araştırmaya davet edilen 401 katılımcının 14'ü araştırmaya katılmak istemediğini belirttiği için çalışma grubundan çıkartılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Web3 Teknolojileri Farkındalık Ölçeği'ne ilişkin elde edilen verilerin analizi, IBM SPSS 22.0.0.0 32-bit sürümü istatistik veri editörü yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Analize başlamadan önce öğrenme yönetim sistemi anket modülü yardımıyla katılımcıların demografik bilgileri ve Likert tipi sorulara verdikleri yanıtlar Microsoft Excel programında oluşturulan bir elektronik tablo dosyasına kaydedilerek bilgisayara indirilmiştir. WEB3F Ölçeği'nin 5'li derecelendirme ölçeğine uygun olarak her madde için elde edilen puanların yorumlanmasında kategorilerin olumsuz anlam yükünden olumluya doğru 1'den 5'e kadar kodlanarak puanlama yapılmıştır. Ölçeğin "Fırsatlar" boyutundaki 4 madde olumsuz ifade edilmiş olması nedeniyle tersten kodlanmıştır. Katılımcıların her bir maddeden aldığı puanlar toplanarak ölçek toplam puanları hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilen en yüksek 155 puan yüksek farkındalık, en düşük 31 puan ise düşük farkındalık olarak değerlendirilmiştir. Ölçek toplam puanının ölçek madde sayısına bölünmesiyle elde edilen değer 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) puan aralığında yorumlanarak katılımcıların ne düzeyde Web3 teknolojileri farkındalığına sahip oldukları belirlenebilmektedir.

Veri analizine başlamadan önce WEB3F Ölçeği'nin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla Spearman-Brown, Guttman split-half ve Cronbach α güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Split-half reliability (yarıya bölme) yöntemiyle elde edilen istatistiklere göre iki yarı arasındaki korelasyon .874; Guttman İki-Yarı Katsayısı .887 ve Spearman-Brown Katsayısı iki yarı eşit uzunlukta .933 olarak bulunmuştur. Her iki yarı için Cronbach α değerlerine bakıldığında ilk yarı (16 soru) .942; ikinci yarı (15 soru) .734 olarak hesaplanmıştır. Son olarak yapılan Cronbach α güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .952 olarak bulunmuştur. Bu değerler veri toplama aracıyla elde edilen ölçek toplam puan verilerinde iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermektedir.

WEB3F Ölçeği ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için toplam puanlar üzerinden Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. K-S testi sonucuna göre Web3 farkındalık toplam puanının dağılımı 116,963 ortalama, 16,996 standart sapma ve 288,874 varyans ile $p > .05$ varsayımını karşılamadığı için verilerin %95 güvenle normal dağılımlı olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine ölçekteki maddelerden gelen toplam puanlar betimsel istatistik yöntemleriyle incelenerek normallik varsayımları test edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Ölçek Maddelerinin Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Skewness		Kurtosis		<i>p</i>	
	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata	Lilliefors düzeltmesi ile K-S testi	Shapiro-Wilk
Web3 Farkındalık Puanı	-1,142	.124	2,807	.247	.000*	.000*

* $p > .05$

Toplam puanlara ait histogramda görülen normal dağılım, %14,53 olarak hesaplanan toplam puanların varyasyon katsayısı ile doğrulanmıştır. Varyasyon katsayısı, bir dizi sayının değişkenliğini, bu sayılar için kullanılan ölçüm biriminden bağımsız olarak ölçmektedir (Abdi, 2010). Buna göre toplam puan dağılımındaki değerlerin ortalamaya göre %14,53'lük bir değişim göstererek normal dağılım içinde kaldığı anlaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki 387 öğrenciden toplanan araştırma verileri için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bazı kaynaklarda çarpıklık ve basıklık mutlak değerlerinin sırasıyla 3 ve 10'dan büyük olmaması önerilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Kline, 2011). Katılımcı sayısının 300'den fazla olması durumunda ise verilerin normalliği için dikkate değer mutlak referans değerleri çarpıklık için ≤ 2 , basıklık için ≤ 4 olarak kullanılabilir (Kim, 2013). WEB3F test puanlarının çarpıklık (-1,142) ve basıklık (2,807) değerleri göz önüne alındığında verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin Web3 farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi; sınıf, eğitim düzeyi, eğitim alanı, günlük internet kullanım süresi ve internet kullanım geçmişine göre karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. İki veya daha fazla grup için varyansların eşitliğini değerlendirmek amacıyla Levene istatistiği kullanılarak Varyans Homojenliği Testi (VHT) yapılmıştır. Tablo 5'te paylaşılan VHT testi sonuçlarına göre incelenen yaş değişkeni hariç tüm değişkenler için $p > .05$ koşulu karşılandığı için varyansların homojen dağıldığı kabul edilmiştir. Yaş değişkeninin analizinde ise varyansların homojen dağılım göstermediği görüldüğünden non-parametrik bir test olan Mann Whitney U kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Grup büyüklükleri arasındaki farklar büyüdüğünde Scheffe testinin kullanılması önerilmektedir (Akbulut, 2010).

Tablo 5. WEB3F Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Levene İstatistiği</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	.595	1	385	.441*
Yaş	7,211	1	385	.008
Sınıf	.335	3	383	.800*
Eğitim düzeyi	.146	2	384	.864*
Eğitim alanı	.878	2	384	.417*
Günlük internet kullanım süresi	1,121	3	383	.340*
İnternet kullanım geçmişi	1,804	2	384	.166*

* $p > .05$

Bulgular

Araştırma soruları doğrultusunda Web3 eğitimine katılmış olan üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıklarının ne düzeyde olduğuna ve öğrencilerin Web3 farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf, eğitim düzeyi, eğitim alanı, günlük internet kullanım

süresi ve internet kullanım geçmişi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyleri

WEB3F Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin WEB3F Ölçeği'ne verdiği yanıtlara göre ölçek ortalama puanının 99 puanlık aralık içinde 116,963 olduğu görülmektedir. Web3 farkındalık düzeyinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ise "Fırsatlar" $\bar{x}=91,692$ ve "Riskler" $\bar{x}=25,271$ şeklindedir. Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalıklarının ortalamasının üzerinde "Katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise Web3 teknolojilerinin sunduğu fırsatlara yönelik farkındalık düzeylerinin "Katılıyorum", Web3 teknolojileriyle birlikte gelen risklere yönelik farkındalık düzeylerinin ise "Kararsızım" düzeylerine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Web3 Farkındalık Puanları

	<i>Madde</i>	<i>n</i>	<i>Aralık</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Toplam Puan	31	387	99,00	116,963	16,996
Fırsatlar	23	387	92,00	91,692	16,106
Riskler	8	387	21,00	25,271	2,558

Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyinin Cinsiyete Göre Değişimi

Üniversite öğrencilerinin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre değişimi bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Karşılaştırılan grupların Levene testi sonucuna göre toplam puan ve alt boyutların ikisinin de varyanslarının eşitliği varsayımını sağladığı görülmüştür. Tablo 7'de görüldüğü üzere kadınlar ve erkeklerin Web3 farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(385)=.160$; $p>.05$). Erkek ve kadın öğrencilerin Web3 farkındalık puanlarına ait ortalamalar incelendiğinde kadın öğrencilerin Web3 farkındalık puan ortalamaları ($\bar{x}=117,107$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{x}=116,830$) göre bir miktar yüksektir. Elde edilen bulgular, Web3 farkındalığı ile katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Web3 Teknolojileri Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi T-testi Sonuçları

<i>Grup</i>		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ölçek toplamı	Kadın	187	117,107	16,093	385	.160	.873
	Erkek	200	116,830	17,838			
Fırsatlar	Kadın	187	92,037	15,261	385	.407	.684
	Erkek	200	91,370	16,889			
Riskler	Kadın	187	25,069	2,316	385	.029	.134
	Erkek	200	25,460	2,757			

* $p<.05$

Diğer yandan Web3 Farkındalık Ölçeği alt boyut puanlarına bakıldığında cinsiyet faktörü hem "Fırsatlar" boyutunda $t(385)=.407$; $p>.05$ hem de "Riskler" boyutunda $t(385)=.029$; $p>.05$ anlamlı

bir farklılık oluşturmamaktadır. Kadınların Web3 teknolojilerinin fırsatlarına yönelik farkındalık puan ortalaması ($\bar{x}=92,037$) erkeklerden ($\bar{x}=91,370$) daha yüksek iken erkeklerin risklere yönelik farkındalık puan ortalaması ($\bar{x}=25,460$) kadınlardan ($\bar{x}=25,069$) daha yüksektir. Bu bulgular, katılımcıların Web3 fırsatları ve risklerine ilişkin alt boyut farkındalık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir.

Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyinin Yaşa Göre Değişimi

Üniversite öğrencilerinden 18-25 yaşındakilerle 26 yaş ve üzerindeki WEB3F testinden aldıkları puanların bağımsız örneklem Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, 26 ve üzeri yaşlardaki öğrencilerin 18-25 yaş aralığındaki öğrencilere göre Web3 farkındalık puanının daha yüksektir. Buna rağmen Web3 eğitimi sonucunda 18-25 yaş aralığındaki öğrenciler ile 26 yaş ve üzerindeki öğrencilerin Web3 farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($u=7121$; $p>.05$).

Tablo 8. Web3 Teknolojileri Farkındalık Puanlarının Yaşa Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup		<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>u</i>	<i>p</i>
Ölçek tamamı	18-25 yaş	341	191,88	65432,00	7121,000	.310
	26 yaş ve üstü	46	209,70	9646,00		
Fırsatlar	18-25 yaş	341	192,17	65529,00	7218,000	.379
	26 yaş ve üstü	46	207,59	9549,00		
Riskler	18-25 yaş	341	192,12	65514,50	7203,500	.358
	26 yaş ve üstü	46	207,90	9563,50		

* $p<.05$

Alt faktörler için sıra ortalamalarına bakıldığında 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin Web3 teknolojilerinin hem fırsatlarına hem de risklerine yönelik farkındalıklarının 26 yaş ve üstündekilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak WEB3F Ölçeği alt boyutları incelendiğinde, yaş faktörünün hem “Fırsatlar” hem “Riskler” boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Bu bulgular, Web3 eğitiminin düşük yaş grubundaki katılımcıların Web3 fırsatları ve risklerine ilişkin farkındalıklarını daha üst yaş gruplarındakilere göre daha fazla artırıyor gibi görünse de bu etkinin yaş grupları bakımından anlamlı bir ilişki sonucu ortaya çıkmadığına işaret etmektedir.

Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyinin Sınıfa Göre Değişimi

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre Web3 farkındalık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının ($\bar{x}=119,583$) diğer tüm sınıf gruplarına göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Web3 Farkındalık Puanları

	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
1. Sınıf	166	116,156	17,263
2. Sınıf	94	116,542	15,039
3. Sınıf	72	119,583	18,330
4. Sınıf ve üzeri	55	116,690	17,645

Katılımcıların sınıf düzeyine göre Web3 teknolojileri farkındalık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık puanları arasında sınıf bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($f_{3-383}=.717$; $p>.05$; Tablo 10). Benzer şekilde ölçeğin her iki alt boyutu için de ayrı ayrı yapılan ANOVA analizlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin Web3 fırsatları ve risklerine ilişkin alt boyut farkındalık puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 10. Web3 Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Ölçek tamamı	Gruplar arası	622,991	3	207,664	.717	.542
	Gruplar içi	110882,503	383	289,510		
	Toplam	111505,494	386			
1. alt boyut: Fırsatlar	Gruplar arası	588,644	3	196,215	.755	.520
	Gruplar içi	99541,764	383	259,900		
	Toplam	100130,408	386			
2. alt boyut: Riskler	Gruplar arası	20,110	3	6,703	1,024	.382
	Gruplar içi	2506,402	383	6,544		
	Toplam	2526,512	386			

* $p<.05$

Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyinin Eğitim Düzeyine Göre Değişimi

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre Web3 farkındalık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 11'da verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde lisans düzeyinde 4 yıllık bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının ($\bar{x}=120,941$) diğer eğitim düzeyleri olan ön lisans ve lisansüstüne göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Web3 Farkındalık Puanları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ön lisans	318	116,616	16,982
Lisans	34	120,941	19,138
Lisansüstü	35	116,257	14,751

Katılımcıların eğitim düzeyine göre Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık puanları arasında eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($f_{2-384}=1,028$; $p>.05$; Tablo 12). Benzer şekilde ölçeğin her iki alt boyutu için de ayrı ayrı yapılan ANOVA analizlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, Web3 fırsatları ve risklerine ilişkin alt boyut farkındalık puanları ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 12. Web3 Farkındalık Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Ölçek tamamı	Gruplar arası	593,731	2	296,865	1,028	.359
	Gruplar içi	110911,763	384	288,833		
	Toplam	111505,494	386			
1. alt boyut: Fırsatlar	Gruplar arası	438,186	2	219,093	.844	.431
	Gruplar içi	99692,222	384	259,615		
	Toplam	100130,408	386			
2. alt boyut: Riskler	Gruplar arası	20,143	2	10,071	1,543	.215
	Gruplar içi	2506,369	384	6,527		
	Toplam	2526,512	386			

*p<.05

Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyinin Eğitim Alanına Göre Değişimi

Katılımcıların üniversitede aldıkları eğitim alanlarına göre Web3 farkındalık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde sosyal bilimler alanındaki programlarda öğrenim gören öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}=120,180$) diğer eğitim alanlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Alanlarına Göre Web3 Farkındalık Puanları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Fen bilimleri	254	115,815	17,180
Sağlık bilimleri	39	116,692	13,611
Sosyal bilimler	94	120,180	17,498

Katılımcıların eğitim alanlarına göre Web3 teknolojileri farkındalık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık puanları arasında eğitim alanı bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($f_{2-384}=2,284$; $p>.05$; Tablo 14). Benzer şekilde ölçeğin her iki alt boyutu için de ayrı ayrı yapılan ANOVA analizlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, Web3 fırsatları ve risklerine ilişkin alt boyut farkındalık puanları ile fen bilimleri, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında eğitim alan öğrencilerin eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 14. Web3 Farkındalık Puanlarının Eğitim Alanına Göre ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Ölçek tamamı	Gruplar arası	1310,957	2	655,479	2,284	.103
	Gruplar içi	110194,536	384	286,965		
	Toplam	111505,494	386			
1. alt boyut: Fırsatlar	Gruplar arası	1148,040	2	574,020	2,227	.109
	Gruplar içi	98982,368	384	257,767		
	Toplam	100130,408	386			
2. alt boyut: Riskler	Gruplar arası	9,891	2	4,946	.755	.471
	Gruplar içi	2516,620	384	6,554		
	Toplam	2526,512	386			

*p<.05

Web3 Teknolojileri Farkındalık Düzeyinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişimi

Katılımcıların günlük hayatlarında internet kullanım süresine göre Web3 farkındalık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde günlük 7 saat ve üzerinde internet kullanım süresine sahip öğrencilerin puanlarının ($\bar{x}=120,095$) diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanımına Göre Web3 Farkındalık Puanları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
0-3 saat	65	116,969	20,882
3-5 saat	144	116,326	15,013
5-7 saat	105	115,657	18,774
7 saat ve üzeri	73	120,095	13,820

Katılımcıların günlük internet kullanım süresine göre Web3 teknolojileri farkındalık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Web3 teknolojileri farkındalık puanları arasında günlük internet kullanım süresi bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($f_{3-383}=1,102$; $p>.05$; Tablo 16). Benzer şekilde ölçeğin her iki alt boyutu için de ayrı ayrı yapılan ANOVA analizlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin Web3 fırsatları ve risklerine ilişkin alt boyut farkındalık puanları ile internet tüketimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 16. Web3 Farkındalık Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Ölçek tamamı	Gruplar arası	953,909	3	317,970	1,102	.348
	Gruplar içi	110551,584	383	288,646		
	Toplam	111505,494	386			
1. alt boyut: Fırsatlar	Gruplar arası	778,580	3	259,527	1,000	.393
	Gruplar içi	99351,829	383	259,404		
	Toplam	100130,408	386			
2. alt boyut: Riskler	Gruplar arası	22,265	3	7,422	1,135	.335
	Gruplar içi	2504,246	383	6,539		
	Toplam	2526,512	386			

* $p<.05$

Web3 Teknolojilerine Yönelik Farkındalık Düzeyinin İnternet Kullanım Geçmişine Göre Değişimi

Katılımcıların internet kullanım geçmişlerine göre Web3 farkındalık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 17'de verilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde günlük 11 yıl ve üzerinde internet kullanım geçmişi olan öğrencilerin puanlarının ($\bar{x}=119,052$) diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım Geçmişine Göre Web3 Farkındalık Puanları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
0-6 yıl	33	110,484	21,755
6-11 yıl	146	115,452	15,796
11 yıl ve üzeri	208	119,052	16,673

Katılımcıların internet kullanım geçmişine göre Web3 teknolojileri farkındalık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık puanları arasında internet kullanım geçmişi bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($f_{2-384}=4,632$; $p<.05$; Tablo 18). Benzer şekilde ölçeğin her iki alt boyutu için de ayrı ayrı ANOVA analizleri yapılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında Web3 farkındalık puanları “Fırsatlar” alt boyutunda ($f_{2-384}=4,533$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık gösterirken; tam tersine “Riskler” alt boyutunda ($f_{2-384}=.823$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular, öğrencilerin Web3 farkındalık puanlarının internet kullanım geçmişine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini, “Fırsatlar” alt boyutunda bu değişikliğin korunduğunu, “Riskler” boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 18. Web3 Farkındalık Puanlarının İnternet Kullanım Geçmişine Göre ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Ölçek tamamı	Gruplar arası	2626,668	2	1313,334 283,539	4,632	.010*	0-6 yıl – 11 yıl ve üzeri
	Gruplar içi	108878,825	384				
	Toplam	111505,494	386				
1. alt boyut: Fırsatlar	Gruplar arası	2309,246	2	1154,623 254,743	4,533	.011*	0-6 yıl – 11 yıl ve üzeri
	Gruplar içi	97821,162	384				
	Toplam	100130,408	386				
2. alt boyut: Riskler	Gruplar arası	10,779	2	5,390 6,551	.823	.440	
	Gruplar içi	2515,732	384				
	Toplam	2526,512	386				

* $p<.05$

Levene testi sonucuna göre varyansların eşitliği varsayımı sağlandığı için söz konusu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Post-Hoc analizi sonucunda elde edilen homojen alt kümeler tablolarına göre, 0-6 yıl ile 11 yıl ve üzeri internet kullanan katılımcıların Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Benzer bir durum “Fırsatlar” alt boyutu için de geçerli olmakla birlikte “Riskler” boyutu için gruplar arasında hiçbir anlamlı farklılık yoktur. Bu bulgular, öğrencilerin Web3 farkındalık puanlarının hem ölçeğin tamamında hem de “Fırsatlar” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiğine ve bu farklılığın 0-6 yıl ile 11 yıl ve üzeri internet kullanım geçmişine sahip katılımcı grupları arasında olduğuna işaret etmektedir. Özetle katılımcıların internet kullanım geçmişleri arttıkça Web3 farkındalıklarına ilişkin puanlar da anlamlı bir artış göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile internetin bir sonraki aşaması olarak kabul edilen, iş uygulamaları ve alışkanlıkları üzerinde dönüştürücü bir etki yaratan Web3 teknolojilerine yönelik üniversite öğrencilerinin farkındalıkları; yaş, cinsiyet, internet rutinleri, eğitim özellikleri gibi bireysel farklılıkları açısından taranmıştır. Gerçekleştirilen Web3 eğitimini içeriği göz önüne alındığında

blokszinciri ve akıllı kontrat teknolojilerinin çalışma prensibi gibi teknik konuların varlığının yanı sıra NFT, iş hayatı ve eğitim ortamlarında kullanımı gibi uygulama alanlarını içeren sosyal konular oluğu görülmektedir. Bununla birlikte yıkıcı bir etkisi olduğu ve olacağı görülen Web3 teknolojileri ile ilgili hukuki ve mevzuata dayalı konular da eğitim içeriğine dâhil edilmiştir. Eğitime ve araştırmaya katılım sağlayan öğrenci grubu bireysel olarak farklı özellikler sergilese de iş hayatları açısından kendilerine yön çizme gayreti gösterme, ön kayıt koşullarını yerine getirmeleri sebebiyle Web3 farkındalıklarını geliştirmeye hazır olma ve öğrenme motivasyonuna sahip olma ortak paydalarında buldukları açıktır. Alanyazında Web3 ve Web3.0 arasındaki farklılıkların ortaya koyulmaya çalışıldığı (Ray, 2023) bu dönemde, gelecekte iş gücü ortamları için vazgeçilmez olacağı öngörülen bu teknolojiler konusunda farkındalık düzeyinin artırılması yönünde sonuçlar ortaya koyması açısından bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

McKinsey teknoloji trendleri raporu (Chui, Issler, Roberts ve Yee, 2023) Web3 teknolojilerinin mühendis yeteneklerini kendisine çektiğini ancak uygulanabilir iş modellerinin ölçeklendirilmesi, işletmelerin en iyi kullanımları keşfetmeleri bakımından sürecin devam ettiğini belirtmiştir. Rapor, Web2.0 hizmetlerinden daha zayıf olarak nitelendirilebilecek ölçekte deneyimin olması, belirsiz olan regülasyonların gelişme aşamasında olması durumlarını yaşanan zorluklarla bağdaştırmıştır. Buna rağmen şirketlerin yeni kullanıcı etkileşim modelleri ve finansal teklifler gibi uygulamaları ortaya koyduğu ve başarılı çalışmaya odaklandıklarını vurgulamıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin Web3 teknolojilerinin sunduğu fırsatlara yönelik farkındalık düzeylerinin “katılıyorum”, bu teknolojilerle birlikte gelen risklere yönelik ise “kararsızım” düzeyinde olmaları ortaya koyulan bu teknoloji trendleri ile paralellik göstermektedir. Oluşan bu paralel durumun fırsatların alanyazında ve gerçek dünya uygulamalarında sıklıkla çalışılıyor ve dillendiriliyor olmasına karşın taşıdığı risklerin de aynı derecede ortaya koyulmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazında birçok alanda cinsiyet farklılıklarının etkisini ölçmek için yapılan çalışma bulunmaktadır. Jereb, Urh, Jerebic ve Šprajc (2018) yükseköğretimde intihal farkındalığı konusunda cinsiyetin etkisini ölçtükleri çalışmada kadınların erkeklere göre daha olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmiş, erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkların farklı zihniyetlerin bir sonucu olduğuna, erkeklerin kadınlara göre daha rekabetçi ve risk almaya daha istekli olduklarına vurgu yapmışlardır. McCormac vd. (2017) siber güvenlik farkındalığını ölçtükleri çalışmada kadınların erkeklerden daha yüksek farkındalık düzeyinde olduklarını ancak ortalama e-postalarına erkeklere göre daha çabuk kandıklarını belirtmişlerdir. Goswami ve Dutta (2016) erkeklerin kadınlara göre yeni teknolojilere daha çabuk uyum sağladıklarını, yapılmış olan alanyazın taramasına benzer bir şekilde kadınların teknik bazı zorluk ve risklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışmada alanyazının aksine kadınların Web3 farkındalıklarının erkeklerinkinden az da olsa yüksek

olduğu ancak bu farklılığın anlamlı bir ilişkidir kaynaklanmadığı bulunmuştur. Ek olarak kadınların Web3 fırsatları konusunda farkındalık seviyeleri daha yüksekken, erkeklerin Web3 riskleri konusunda farkındalık seviyeleri kadınlarınkine oranla daha yüksek bulunmuştur. Ne var ki alt boyutlardaki bu farklılıklar da anlamlı bir ilişkidir kaynaklanmamaktadır. Gerçekleştirilen Web3 eğitime katılan farklı akademik birimlerin toplam öğrenci sayıları birlikte analiz edildiğinde katılım sağlayan erkek öğrenci oranının 0,028 kadın öğrenci oranının ise 0,020 olduğu görülmüştür. Web3'ün kadın öğrenciler tarafından fırsat olarak görülmesinin altında yatan nedenlerin, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin, ailevi, sosyal, ekonomik ve kişisel değişkenlerin birlikte incelenerek daha zengin ve kapsamlı bulgular elde edilmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir (Gökcan ve Kavas, 2018).

Çalışma sonuçları, 26 yaş üstü öğrencilerin 18-25 yaş aralığındaki öğrencilere göre Web3 farkındalık seviyelerinin daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. McCormac vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada daha yaşlı bireylerin kendilerinden daha genç bireylere göre güvenlik farkındalıklarının daha yüksek olduğunu bu durumun ortak varyansının risk alma eğilimi ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Agustina ve Fauzia (2021) yapmış oldukları çalışmada başarı ihtiyacının ve risk alma eğiliminin Z kuşağı bireylerin girişimcilik fırsatları yaratma ve eğilimi konusunda etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Buna rağmen bu çalışmaya katılan 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin Web3 fırsatlarına yönelik farkındalıklarında 26 yaş ve üstüdenkilere göre anlamlı bir farklılık görülmemiş olması dikkat çekicidir. Çalışmaya sadece üniversite öğrencileri katıldığı için çok büyük bir çoğunluğu (%82) lisans öğrencisidir ve yaş itibarıyla neredeyse tüm öğrenciler Z kuşağına mensup bireylerden oluşmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında yaş grupları olarak birbirine çok da uzak olmayan bireylerin fırsatlara yönelik farkındalıkları ile risklere yönelik farkındalıkları arasında bir fark olmaması doğal görünmektedir.

Günlük 7 saat ve üzerinde internet kullanım süresine sahip öğrencilerin Web3 farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olmasının yanında günlük internet kullanım süresine göre aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin internet kullanım geçmişlerine göre 11 yıl ve üzerinde internet kullanıcısı olanların, daha kısa internet kullanıcısı geçmişi olan gruplara göre daha yüksek düzeyde Web3 farkındalık düzeylerinin olduğu görülmüştür. Özellikle 0-6 yıl ile 11 yıl ve üzeri internet kullanım geçmişine sahip katılımcı grupları arasında Web3'ün getirdiği fırsatlar konusunda anlamlı bir farklılık olduğu araştırma sonuçları ile ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde Su, Wang ve Yan (2018) internet deneyiminin mobil ödeme yöntemlerine uyum sağlamaya etkilerini ölçtükleri çalışmalarında, benzer veya ilgili ürün kullanma deneyiminin kullanıcıların yeni ürünleri kullanma konusunda biliş oluşturmaya yardımcı olduğunu, kullanıcıların internete dayalı finansal faaliyetlerindeki deneyimlerinin mobil ödemeyi benimsemesinde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak 11 yıl ve üzerinde internet kullanım

geçmişine sahip bireylerin Web1.0'dan Web2.0 teknolojilerine geçişi ve getirmiş olduğu fırsatları yaşayarak öğrenmiş kişilerin, Web2.0 döneminin içine doğmuş bireylere göre değişimin getireceği fırsatlar konusunda yüksek farkındalık düzeyinde olması beklenen bir durum olarak açıklanabilir.

İnsanların yeni olarak algılanan fikir veya uygulamaları benimsemelerinde farklılıklar olduğunu yeniliğin yayılımı teorisi üzerinden betimleyen Rogers (2010), aynı doğrultuda bir amacı gerçekleştirmek için uğraşan sosyal sistemin üyelerinin yeniliğe karar verme süreçlerinin bilgi ile başladığını vurgulamıştır. MetaMask cüzdan uygulaması ile Ethereum ağında bir hesap oluşturarak eğitim sürecine ön kayıt yaptırabilenlerin bu çalışmanın ana kütlesini oluşturması, öğrencilerin Web3 teknolojilerine yönelik farkındalık puanları arasında eğitim alanı bakımından anlamlı bir farklılık olmamasını açıklamaktadır. Sosyal Bilimler alanındaki programlarda öğrenim gören öğrencilerin farkındalık puanlarının görece daha yüksek olması, Web3 teknolojilerinin teknik altyapısından daha çok uygulama alanları ile ilgili fırsatlar ve riskleri ön plana çıkaran bir eğitim içeriği sunulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim alanı faktöründen elde edilen sonuçlara benzer şekilde katılımcıların eğitim ve sınıf düzeyine göre farkındalık puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiş olması, Web3 farkındalığının öğretimsel durumlardan bağımsız olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Web3 farkındalıklarını etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak bundan sonraki çalışmalarda kişilik özellikleri, kariyer, öğrenme stilleri, günlük alışkanlıklar, dijital okur-yazarlık düzeyleri gibi Web3 teknolojilerinin sunduğu fırsatlar ve risklerle ilişkilendirilebilecek diğer faktörlere odaklanılabilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Web3 farkındalığının fırsatlar üzerinden arttığını gösterdiğinden sonraki araştırmalarda risk boyutu daha detaylı incelenebilir. Bunun yanı sıra bu çalışmada elde edilen sonuçlar Gazi Üniversitesi bağlamında ele alınıp yorumlandığı için daha genellenebilir sonuçlara ulaşmak için örneklem ve Web3 eğitimi içeriği farklılaştırılarak çalışma tekrarlanabilir.

Kaynaklar

- Abdi, H. (2010). Coefficient of variation. N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* içinde (s. 155–157). Thousand Oaks: Sage.
- Agustina, T. S. & Fauzia, D. S. (2021). The need for achievement, risk-taking propensity, and entrepreneurial intention of the generation Z. *Risenologi*, 6(1), 96-106. <https://doi.org/10.47028/j.risenologi.2021.61.161>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alabdulwahhab, F. A. (2018). Web 3.0: The Decentralized Web Blockchain networks and Protocol Innovation. *1st International Conference on Computer Applications and Information Security, ICCAIS 2018, Riyadh, Saudi Arabia* içinde (s. 1-4). <https://doi.org/10.1109/CAIS.2018.8441990>

- Alkhudary, R., Belvaux, B. & Guibert, N. (2023). Understanding non-fungible tokens (NFTs): Insights on consumption practices and a research agenda. *Marketing Letters*, 34(2), 321–336. <https://doi.org/10.1007/S11002-022-09655-2/TABLES/2>
- Bai, Y., Lei, H., Li, S., Gao, H., Li, J. & Li, L. (2022). Decentralized and self-sovereign identity in the era of Blockchain: A survey. *Proceedings - 2022 IEEE International Conference on Blockchain, Blockchain 2022* içinde (s. 500–507). <https://doi.org/10.1109/BLOCKCHAIN55522.2022.00077>
- Balis, J. (2022). How Brands Can Enter the Metaverse. <https://hbr.org/2022/01/how-brands-can-enter-the-metaverse> sayfasından erişilmiştir.
- Bellavitis, C., Fisch, C. & Momtaz, P. P. (2023). The rise of decentralized autonomous organizations (DAOs): A first empirical glimpse. *Venture Capital*, 25(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/13691066.2022.2116797>
- Buldas, A., Draheim, D., Gault, M. & Saarepera, M. (2022). Towards a foundation of Web3. *Communications in computer and information science*. 1688 CCIS, 3–18. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8069-5_1/FIGURES/3
- Chen, C., Zhang, L., Li, Y., Liao, T., Zhao, S., Zheng, Z., ... & Wu, J. (2022). When digital economy meets Web3.0: Applications and challenges. *IEEE Open Journal of the Computer Society*, 3, 233–245. <https://doi.org/10.1109/OJCS.2022.3217565>
- Chen, Y. & Bellavitis, C. (2020). Blockchain disruption and decentralized finance: The rise of decentralized business models. *Journal of Business Venturing Insights*, 13(e00151). <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2019.e00151>
- Chui, M., Issler, M., Roberts, R. & Yee, L. (2023). *Technology trends outlook 2023*. McKinsey & Company.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications.
- Ding, W., Hou, J., Li, J., Guo, C., Qin, J., Kozma, R. & Wang, F. Y. (2022). DeSci based on Web3 and DAO: A comprehensive overview and reference model. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 9(5), 1563–1573. <https://doi.org/10.1109/TCSS.2022.3204745>
- Gao, H., Chong, A. Y. L. & Bao, H. (2023). Metaverse: Literature review, synthesis and future research agenda. *Journal of Computer Information Systems* [Çevrim içi ön yayın]. <https://doi.org/10.1080/08874417.2023.2233455>
- Ghosh, B., Bouri, E., Wee, J. B. & Zulfiqar, N. (2023). Return and volatility properties: Stylized facts from the universe of cryptocurrencies and NFTs. *Research in International Business and Finance*, 65, 101945. <https://doi.org/10.1016/I.RIBAF.2023.101945>

- Goswami, A. & Dutta, S. (2015). Gender differences in technology usage—A literature review. *Open Journal of Business and Management*, 4(1), 51-59. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2016.41006>
- Gökcan, M. & Kavas, A. B. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67.
- Gupta, A., Khan, H. U., Nazir, S., Shafiq, M. & Shabaz, M. (2023). Metaverse security: Issues, challenges and a viable ZTA model. *Electronics* 2023, 12(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ELECTRONICS12020391>
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: An introduction to generalized linear models*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Idelberger, F. & Mezei, P. (2022). Non-fungible tokens. *Internet Policy Review*, 11(2), 1–9. <https://doi.org/10.14763/2022.2.1660>
- Jereb, E., Urh, M., Jerebic, J. & Šprajc, P. (2018). Gender differences and the awareness of plagiarism in higher education. *Social Psychology of Education*, 21, 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9421-y>
- Kalhor, A., Wagan, A. A., Khan, A. A., Lin, J. M., Ku, C. S., Por, L. Y. & Yang, J. (2023). Rewarding developers by storing applications on non-fungible tokens. *Mathematics* 2023, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3390/MATH11112519>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. b.). New York: Guildford.
- McCormac, A., Zwaans, T., Parsons, K., Calic, D., Butavicius, M. & Pattinson, M. (2017). Individual differences and information security awareness. *Computers in Human Behavior*, 69, 151-156. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.065>
- Min, T. & Cai, W. (2022). Portrait of decentralized application users: an overview based on large-scale Ethereum data. *CCF Transactions on Pervasive Computing and Interaction*, 4(2), 124–141. <https://doi.org/10.1007/S42486-022-00094-6/FIGURES/13>
- Momtaz, P. P. (2022). Some very simple economics of Web3 and the Metaverse. *FinTech*, 1(3), 225–234. <https://doi.org/10.3390/FINTECH1030018>
- Mozumder, M. A. I., Sheeraz, M. M., Athar, A., Aich, S. & Kim, H. C. (2022). Overview: Technology roadmap of the future trend of metaverse based on Iot, blockchain, AI technique, and medical domain metaverse activity. *International Conference on Advanced Communication Technology, ICACT, 2022-February* içinde (s. 256–261). <https://doi.org/10.23919/ICACT53585.2022.9728808>

- Murray, A., Kim, D. & Combs, J. (2023). The promise of a decentralized internet: What is Web3 and how can firms prepare? *Business Horizons*, 66(2), 191–202. <https://doi.org/10.1016/J.BUSHOR.2022.06.002>
- Murray, A., Kuban, S., Josefy, M. & Anderson, J. (2021). Contracting in the smart era: The implications of blockchain and decentralized autonomous organizations for contracting and corporate governance. *Academy of Management Perspectives*, 35(4), 622–641. <https://doi.org/10.5465/AMP.2018.0066>
- Ray, P. P. (2023). Web3: A comprehensive review on background, technologies, applications, zero-trust architectures, challenges and future directions. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 213–248. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.05.003>
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations* (4. b.). New York: The Free Press.
- Saurabh, K., Rani, N. & Upadhyay, P. (2023). Towards blockchain led decentralized autonomous organization (DAO) business model innovations. *Benchmarking*, 30(2), 475–502. <https://doi.org/10.1108/BIJ-10-2021-0606/FULL/PDF>
- Schär, F. (2020). Decentralized finance: On blockchain- and smart contract-based financial markets. *SSRN Electronic Journal* [Çevrim içi ön yayın]. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3571335>
- Sheridan, D., Harris, J., Wear, F., Cowell Jr, J., Wong, E. & Yazdinejad, A. (2022). Web3 challenges and opportunities for the market. *Computers and Society* [Çevrim içi ön yayın]. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2209.02446>
- Su, P., Wang, L. & Yan, J. (2018). How users' Internet experience affects the adoption of mobile payment: a mediation model. *Technology Analysis & Strategic Management*, 30(2), 186-197. <https://doi.org/10.1080/09537325.2017.1297788>
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uysal, M., Üstündağ, M. T., Çelik, A., Tanrıverdi, M., Ceran, O. & Ayaz, Z. (baskıda). Development of Web3 Awareness Scale as the next evolution of the internet. *Participatory Educational Research*.
- Wang, H., Ning, H., Lin, Y., Wang, W., Dhelim, S., Farha, F., ... & Daneshmand, M. (2023). A Survey on the Metaverse: The state-of-the-art, technologies, applications, and challenges. *IEEE Internet of Things Journal*, 10(16), 14671-14688. <https://doi.org/10.1109/IIOT.2023.3278329>
- Wang, Q., Li, R., Wang, Q. & Chen, S. (2021). Non-Fungible Token (NFT): Overview, evaluation, opportunities and challenges. *Cryptography and Security*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2105.07447>
- Wang, Q., Li, R., Wang, Q., Chen, S., Ryan, M. & Hardjono, T. (2022). Exploring Web3 from the view of blockchain. *Cryptography and Security*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2206.08821>

- Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H., Xiong, Z., Kang, J. & Zheng, Z. (2022). Fusing blockchain and AI with Metaverse: A survey. *Computers and Society*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2201.03201>
- Zheng, P., Jiang, Z., Wu, J. & Zheng, Z. (2023). Blockchain-based decentralized application: A survey. *IEEE Open Journal of the Computer Society*, 4, 121–133. <https://doi.org/10.1109/OJCS.2023.3251854>
- Zheng, Z., Xie, S., Dai, H., Chen, X. & Wang, H. (2017). An overview of blockchain technology: Architecture, consensus, and future trends. *Proceedings - 2017 IEEE 6th International Congress on Big Data, BigData Congress 2017* içinde (s. 557–564). <https://doi.org/10.1109/BIGDATAACONGRESS.2017.85>

Extended Summary

The Web3 powered by blockchain technology and cryptography give people more freedom and control over their data while making transactions more open and safer. The change on architecture is important to understand, be a part of, and shape the digital economy, culture, and education. Web3 applications, such as smart contracts, have made tremendous progress in allowing users to securely store and execute data. But there are problems, like not having a single person to contact about handling passwords and activities that happen by accident.

Web3's most important applications include decentralized applications (dApps), decentralized finance (DeFi), decentralized autonomous organizations (DAOs), metaverses, and non-fungible tokens (NFTs) (Sheridan et al., 2022). These technologies facilitate the development of diverse applications including digital identity management, data sharing, and digital asset ownership (Ding et al., 2022). Some of these application areas include cryptocurrency, insurance, and banking applications in the finance sector; transparent and automated supply chain applications in agriculture and food; certification and accreditation applications in education; and secure storage and sharing of patient data in the health sector.

Decentralized and autonomous Web3 applications have benefits but they also have drawbacks. Young individuals have a poor understanding of several Web3 applications and ideas, resulting in erroneous models and solutions because Web3 technologies are constantly changing, and university students' comprehension of these concepts is usually limited. They must first learn about these technologies, which are projected to be vital in the future workplace before they can use them. Education plays a significant role in achieving this aim. However, there have not been many trainings in Türkiye specifically for this goal, so it is unclear what impacts awareness among university students. To raise university students' awareness of these technologies, Gazi University is putting Web3 training into practice. The training covered topics such as blockchain, non-fungible tokens, smart contracts, and Web3 applications in business and education. The study aims to investigate the

effect of this training on students' awareness of Web3 technologies and the factors that contribute to this awareness. The results will help us understand the development of the future workforce through Web3 education and university students' awareness of Web3 technologies.

This research, which aims to examine the awareness levels of university students who have received Web3 training towards Web3 technologies in terms of various variables, is a descriptive survey study. Gazi University Web3 research group (<https://web3.gazi.edu.tr/>) used the GUZEM Learning Management System to provide training to Gazi University students through online learning during the spring semester of the 2021–2022 academic year. Before students could sign up, they had to do two things: make an account on the Ethereum network using the MetaMask wallet app, and then save the address of that account in their LMS account. To help students with this process, GUZEM put together a full training application guide. The training was completed in a total of 12 hours. A series of seven classes were conducted, whereby topics such as blockchain, non-fungible tokens (NFTs), NFT collections, smart contracts, the utilization of Web 3.0 technologies and applications in business and education settings as well as associated concerns regarding privacy and legal matters were discussed. Question-and-answer practice was conducted at the end of each session.

The students in the sampling group were from Gazi University, and 80% of them watched the online classes through the learning management system either live or later. The majority of the participants were between the ages of 18 and 25 and were both male and female. 82.2% of the participants had bachelor's degrees, 9.0% had associate's degrees, and 8.8% had graduate degrees. The study employed the "Web3 Awareness" (WEB3A) scale, which has 31 items, 23 of which are "opportunities" and 8 of which are "risks." The information gathered while making the WEB3A scale was looked at along with demographic information. The scale was sent to the study group online through the learning management system after the Web3 training was completed. The process of collecting data took about one month, and no personal information from the subjects was asked for during the data collection.

The study analyzed data gathered from the WEB3A scale using IBM SPSS 22.0.0.0 32-bit statistical data editor software. Different reliability coefficients were used to check how consistent the WEB3A scale was within itself. The Spearman-Brown, Guttman split-half, and Cronbach α values all came back as high. The Kolmogorov-Smirnov (K-S) test was performed on the total scores to determine a normal distribution. The results showed that the distribution of the WEB3A awareness score did not meet the assumption of $p > .05$, with a mean of 116.963, a standard deviation of 16.996, and a variance of 288.874. When there are more than 300 participants, the skewness (-1.142) and kurtosis (2.807) values are normal for that number of people. The coefficient of variation of the total scores, which was found to be 14.53%, also confirmed that the data was normally distributed.

Parametric and non-parametric tests were used to analyze the data. An independent sample t-test was conducted to compare Web3 awareness levels of university students in terms of gender while a one-way ANOVA was used to compare Web3 awareness levels of university students in terms of class, education level, field of study, daily internet usage time, and internet usage history. The Homogeneity of Variance Test was performed using Levene statistics, and the Scheffe test was performed to determine the difference between groups with a significance level of .05. Since the $p > .05$ condition was met for all variables except the age variable, it was accepted that the variances were homogeneously distributed. In the analysis of the age variable, since the variances did not show homogeneous distribution, Mann Whitney U test, which is a non-parametric test, was used.

The findings showed that university students' awareness of Web3 technologies was above average at the "I agree" level, with a level of awareness toward opportunities near "agree" and a level of awareness toward risks similar to "undecided." The variation of Web3 awareness levels by gender revealed that there was no significant difference between male and female Web3 awareness scores. The study also discovered that students' awareness levels varied significantly by internet usage history but not by age, class level, education level, field of study, or daily internet usage time.

The importance of the study lies in the fact that it measures awareness of technologies critical to the future workforce distinguishing between Web3 and Web3.0, and addressing discrepancies between the opportunities and risks connected with these technologies. The findings reflect students' positive awareness of Web3 opportunities and a more cautious stance toward the risks. In line with previous studies, this study found that women and men had non-differential awareness of Web3 opportunities and risks. There was no significant difference between the Web3 awareness levels of students over 26 years of age and those of students between 18-25 years of age. Nevertheless, the scale scores showed that participants in the lower age group increased their awareness of Web3 opportunities and risks more than those in the higher age groups. Students who used the internet for seven hours or more had higher Web3 awareness, but there was no significant difference. Web3 awareness was statistically higher in individuals with 11+ years of internet use. According to these results, the potential influence of diverse features, such as gender, family, social, economic, and personal factors, on students' Web3-related career choices is suggested for further investigation. In addition, since the results obtained in this study were handled and interpreted in the context of Gazi University, the study can be repeated by differentiating the samples and Web3 training content to reach more generalizable results.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 29.04.2022 tarih ve E.350157 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Modern Arapçadaki Deyimlerin Yapısal ve Semantik Olarak İncelenmesi ve Öğretimi*

Structural and Semantic Analysis and Teaching of Idioms in Modern Arabic

Emine Demirkazık, Musa Yıldız

Yazar Bilgileri

Emine Demirkazık 
Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi,
Yabancı Diller Yüksekokulu,
Arap Dili Eğitimi,
eminedemirkazik@gazi.edu.tr

Musa Yıldız 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili
Eğitimi,
ymusa@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, modern Arapçada kullanılan deyimleri yapısal ve semantik açıdan analiz edip deyim öğretimine ilişkin öneride bulunmaktır. Araştırma nitel bir yaklaşıma sahiptir ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Arapça deyimlerin bulunduğu kitap, dergi, gazete, basılı materyal, internet siteleri ve dijital kaynaklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise sadece modern Arapçada kullanılan deyimlerin bulunduğu romanlar, dergiler ve internet siteleri oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 37 adet deyim kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın başlangıcında Arapça deyimlerin tanımı, özellikleri ve yapısal farklılıkları hakkında bilgi verilmiş ve deyimsel ifadelerdeki yapısal farklılıklar örneklerle açıklanmıştır. Ardından amaçlı örneklem kullanılarak belirlenen Arapça deyimsel ifadeler semantik açıdan ele alınmıştır. İncelenen deyimsel ifadeler öncelikle kelime kelime çevrilmiş ve daha sonra deyimsel anlamını yansıtan deyimsel karşılıkları verilmiştir. Son olarak semantik analizi yapılan deyimlerin kullanım alanları açıklanmış ve her biri orijinal kaynaklarından alınan örnek kullanımlarla desteklenmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise Arapça deyimsel ifadelerin öğretimine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yabancı dil öğretimi
Arapça öğretimi
Deyim öğretimi
Semantik

Keywords
Foreign language teaching
Arabic teaching
Idiom teaching
Semantic

Makale Geçmişi
Geliş: 25.08.2023
Düzeltilme: 26.10.2023
Kabul: 10.11.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the idioms used in modern Arabic from a structural and semantic perspective and to make suggestions for idiom teaching. In the research, qualitative approach was adopted and document analysis technique was used. The population of the study consists of books, magazines, newspapers, printed materials, websites and digital resources containing Arabic idioms. The sample of the study consists of novels, magazines and websites containing only idioms used in modern Arabic. In the data collection phase, 37 idioms determined by the purposive sampling method were used. The collected data were evaluated by descriptive analysis method. In this context, at the beginning of the study, information about the definition, characteristics and structural differences of Arabic idioms was given and structural differences in idiomatic expressions were explained with examples. Then, the Arabic idiomatic expressions identified using purposive sampling were analyzed semantically. The analyzed idiomatic expressions were first translated word by word and then their idiomatic equivalents reflecting their idiomatic meaning were given. Finally, the areas of use of the semantically analyzed idioms were explained and each of them was supported with examples taken from their original sources. In the last part of the study, suggestions were made for teaching Arabic idiomatic expressions.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Demirkazık, E. & Yıldız, M. (2023). Modern Arapçadaki deyimlerin yapısal ve semantik olarak incelenmesi ve öğretimi. *TEBD*, 21(3), 1741-1766. <https://doi.org/10.37217/tebd.1349633>

Giriş

Dil, insanların iletişimde başvurduğu bir araçtır ve insanlar doğduklarında istemsizce öğrenmeye başlarlar. Dil, sadece insanlara özgü ilginç bir olgudur ve düşünceyi aktarma aracı olarak işlev görür (Aksan, 2008, s. 13). Düşünceleri iletmek için dilin doğru şekilde kullanılması, bireyler arası iletişimin sağlanması için gereklidir. Dilin temel öğeleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Bu becerileri kullanmadan dilin içinde bulunan iletişim süreci gerçekleştirilemez. Düşünceleri ifade etme eyleminde deyimler de kuşkusuz önemli bir rol oynar. Bir yabancı dil öğrenirken sadece kelimeleri ezberlemek yeterli olmamakla birlikte dilin ötesinde o dilin kültürüne de hâkim olmak gereklidir. Dilin ait olduğu toplum ve kültürü anlamak, sağlıklı iletişim kurabilmek için önemlidir.

Bir düşünceyi etkili bir şekilde ifade etmenin yollarından biri de deyimlerdir. Deyimler sayesinde, dilin ait olduğu kültürün geçmişini, yaşam tarzını ve özgün ifadelerini anlamak mümkün olabilir. Dil kullanıcısı, deyimler aracılığıyla mesajını daha etkili ve çarpıcı bir şekilde iletebilir. Deyimlerden yoksun bir dil düşünülemez. Çünkü deyimler, bir toplumun dil yapısının ayrılmaz bir parçasıdır. Hengirmen'e (2011) göre, deyimler olmadan bir dili kullanmak imkansızdır. Atasözleri dilimize zenginlik katar, ancak konuşurken atasözleri kullanmamız gerekmeyebilir, bu eksikliği hissetmeyiz. Ancak deyimler için durum farklıdır. Deyimler günlük hayatımızın içine o kadar derinlemesine işlemiştir ki, bazen deyimlerin açıklamasını yaparken bile başka bir deyime başvururuz (s. 6).

Deyimler, bir dili oluşturan ve günlük dilin akışında önemli bir rol oynayan önemli dil öğelerini oluşturan bir parçadır (Liontas, 1999). Kısa, özlü ve etkili bir şekilde ifade etme yeteneği, bir dilde dilbilgisi kadar kritik bir rol oynamaktadır. Deyimler, dile zarafet, özgünlük, estetik, semantik derinlik, imgeler ve canlılık katar (Krupnov, 1976, s. 118). Deyimler, bir dilin özünü ve kültürel zenginliğini yansıtarak, o dilin konuşulduğu toplumun geçmişi, gelenekleri, yaşam tarzları ve kültürel birikimini ifade ederler. Bu nedenle, yabancı bir dili öğrenen bireyler için deyimler özel bir öneme sahiptir. Deyimler, farklı diller arasında nasıl ortaya çıktıkları açısından büyük çeşitlilik gösterirler. Örneğin, bir kişinin çok acıktığını anlatmak için Türkçede "Karnım zil çalıyor" denilirken, Arapçada "تزرق عصفير" (karnımın serçeleri ötüşüyor) şeklinde ifade edilir (es-Sâim, 2023). Aynı şekilde, boşuna çaba harcayan bir kişi için Türkçede "Akıntıya karşı kürek çekmek" deyimini kullanılırken, Arapçada "ينفخ في الرماد" (küle üflüyor) deyimini tercih edilir (el-Bâzi'î, 2018).

Dillerin ulusal karakterinin belirlenmesi ve dilin bir toplumun kültürel bir unsur haline gelmesi önemlidir. Her toplum, diline özgü ifadeleri güçlendirmek amacıyla yaşadığı çeşitli deneyimlerin etkisiyle, kendi kültürüne ait izler taşıyan kalıp sözler (atasözleri, özlü sözler, deyimler, vb.) oluşturmuştur. Deyimler; çekici bir anlatım özelliği taşıyan, genellikle gerçek anlamından ayrı bir

anlamı bulunan kalıplaşmış sözcüklerdir (Topaloğlu, 1989, s. 55). Aynı kültüre sahip topluluklar tarafından kuşaktan kuşağa aktararak gelen deyimlerin tıpkı atasözleri gibi sabit ifadeler haline geldiği ve bu şekilde nesiller boyunca korunduğu düşünülmektedir.

Kuşkusuz deyimler, bir dili oluşturan söz varlığının önemli bir kısmını oluşturur. Dile dair nitelikli özellikleri yansıttıkları gibi, aynı zamanda öğrenilen dili tam olarak anlama ve kullanma yeteneğinde de büyük bir rol oynarlar. Deyimler, öğrenilen dilin içeriğini ve kullanımını zenginleştiren yapısı itibarıyla kısa ama etkileyici ifadelerdir. Bu nedenle yabancı dil öğrenenler, dilbilgisi ve kelime hazinesi gibi alanlara vakıf olsalar bile, deyimleri öğrenmeden yabancı dil öğrenme süreçlerinin eksik kalabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde Arapça öğretimi İmam Hatip Liseleri, Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık ve İslami İlimler Fakülteleri gibi yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Öğretim programlarına bakıldığında dilbilgisi ve kelime öğretiminin yanı sıra dinleme, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerine geniş yer verildiği ancak Arapça deyimlerin öğretim programlarında yeterince ilgi görmediği düşünülmektedir.

Alanyazın taramasında Doğru (2004), "Modern Arapçadaki Deyimlerin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi ve Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri" adlı doktora tez çalışmasıyla, Arapça'daki deyimleri dilbilimsel açıdan ele almış, sözdizimi özelliklerine odaklanmış ve aynı zamanda özellikle klasik dönem metinlerinde bulunan örnekleri incelemiştir. Azimov (2012), doktora tezinde Kur'an-ı Kerim'deki deyimlerin Kırgız Türkçesine çevirisi konusuna odaklanmıştır. Deyimlerin önemini vurgulayan Azimov, Kur'an-ı Kerim'in mesajının doğru bir şekilde iletilmesi için deyim çevirilerinin dikkatli yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu çalışmanın, Kur'an-ı Kerim'deki deyimlerin çevirisi hakkında yapılan kısıtlı araştırmaları gidermeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Yiğit (2015) ise "Arapçada Deyimler ve Kur'an-ı Kerim'de Kullanımı" başlıklı yüksek lisans tezinde Arapça deyimleri inceleyerek anlamlarını açıklamış ve Kur'an-ı Kerim'de geçen deyimlerin anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Aynı zamanda Türkçe meallerde yer alan deyimlere de odaklanmıştır. Deyim alanında bir başka araştırmacı olan Amin (2020), "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Türkçe ve Arapça Organ Adları İçeren Deyimlerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, Arapça ve Türkçe'de organ içeren deyimleri incelemiş, bu deyimlerin yapısal ve anlamsal benzerliklerini araştırmıştır. Arapça alanındaki araştırmalar gözden geçirildiğinde, deyimlerle ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır ancak bu deyimleri çoğunlukla Kur'an-ı Kerim'de yer alan deyimler ya da organ adları içeren deyimleri odak aldığı saptanmıştır. Fakat daha önce bu çalışmanın amacını oluşturan ve özellikle modern Arapçadaki deyimlere odaklanarak yapısal ve semantik açıdan ele alan bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma ile Modern Arapçada yaygın olarak kullanılan deyimlerin tespit edilmesi, konuya dikkat çekilmesi ve Arapça

öğretim yapılan programlarda daha fazla yer verilmesine faydalı olması ve böylelikle alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, edebi içerik taşıyan kitaplar, romanlar, hikayeler gibi Arapça yazılı materyal ve internet sitelerini kapsamlı bir şekilde gözden geçirerek modern Arapçada sıkça kullanılan deyimleri belirlemektir. Çalışmanın alt amaçları ise: “Kapsamlı yapılan tarama sonucunda elde edilen deyimleri semantik açıdan detaylı bir şekilde incelemek” ve “Deyimlerin öğretimine ilişkin önerilerde bulunmak”tır. Bu bağlamda, çalışmanın temel sorununu aşağıdaki sorular ortaya koymaktadır: “Modern Arapça deyimlerin yapısal özellikleri nelerdir?”, “Modern Arapça içerisinde yaygın bir şekilde kullanılan deyimlerin semantik yapısı nasıl açıklanabilir?” ve “Modern Arapça deyimlerin öğretimi nasıl yapılabilir?”

Türkçede birçok şekilde tanımlanan "deyim" kavramı, Arapçada genellikle “mesel” başlığı altında ele alınmaktadır. Bu araştırma, "deyim" kavramını "mesel" başlığıyla değil de “التعبير الاصطلاحي” olarak bağımsız bir başlık altında incelemeyi amaçlayarak, modern Arapçada yaygın olarak kullanılan deyimleri tespit etmeyi ve Arapça öğrenenlerin bu konudaki zihinsel karmaşıklığını gidermeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan ele alındığında bu araştırma, özellikle modern Arapça deyimlere odaklanmış ve bu deyimlerin tespiti ile semantik açıdan incelenmesi açısından önemli bir işlevi yerine getirme hedefi taşımaktadır. Bununla birlikte araştırma; özellikle edebi içerik taşıyan kitaplar, romanlar, hikayeler, dergiler ve internet siteleri gibi Arapça yazılı materyallerle ve fasih Arapça içerikli deyimlerle sınırlıdır. Bu bağlamda, bu çalışma ile aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

1. “Modern Arapça deyimlerin yapısal özellikleri nelerdir?”
2. “Modern Arapça içerisinde yaygın bir şekilde kullanılan deyimlerin semantik yapısı nasıl açıklanabilir?”
3. “Modern Arapça deyimlerin öğretimi nasıl yapılabilir?”

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniğine dayanmaktadır ve veriler bu teknik ile toplanmıştır. Nitel araştırma; yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman incelemesi gibi tekniklerle nitel verilerin toplandığı, olayların ve olguların kendi doğal bağlamlarında gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde sunulduğu bir süreci ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi ise nitel araştırmada yaygın bir şekilde kullanılan diğer metodlar gibi verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu yöntem, anlam çıkarmayı, ilgili bir konu hakkında anlayış geliştirmeyi ve ampirik bilgi üretmeyi amaçlar (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analiziyle ulaşılan veriler betimleyici analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada Arapça deyimlerin tanımı, özellikleri ve yapısal farklılıkları incelenerek örneklerle açıklanmıştır. Ardından amaçlı örneklem

kullanılarak belirlenen deyimler semantik açıdan incelenmiştir. Deyimlerin sözlük anlamlarıyla birlikte deyimsel karşılıkları da verilmiştir. Semantik analizi yapılan deyimlerin kullanım alanları açıklanmış ve orijinal kaynaklarından alınan kullanımlarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler üç ana başlıkta toplanmıştır. İlk bölümde Modern Arapçada kullanılan deyimlerin yapısal özellikleri hakkında bilgi sunulmuştur. İkinci bölüm Modern Arapçada kullanılan deyimlerin semantik yapısı ile ilgili değerlendirmeleri içermektedir. Üçüncü bölümde ise, Modern Arapçada yaygın olarak kullanılan deyimlerin öğretilmesi bağlamında bilgilere yer verilmiştir.

Dil

İnsan türünün “dil” ve “farklı çevrelere uyum sağlayabilme” gibi diğer canlılardan ayrılan iki özelliği vardır. İnsanlar, iletişime ihtiyaç duyduklarında hem yazılı hem de sözlü olarak dil unsurunu kullanabilirler; çünkü iletişim kurmak için ihtiyaç duydukları şey dildir. Dil kelimesinin pek çok tanımı bulunmakla birlikte, Türk Dil Bilgisi eserinde Ergin (2013) tarafından yapılan tanıma göre; “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir araçtır, kendisine özgü kanunlara sahip olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır. Temelleri bilinmeyen zamanlarda atılan gizli anlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur” (s. 3).

Söz Varlığı

Bir eserin oluşturulmasında önemli bir unsur, söz dağarcığıdır. Eserin içeriği incelendiğinde içerdiği kelime çeşitliliği ne kadar genişse, eserin hem dili hem de içeriği aynı derecede zengin kabul edilir. Çünkü eseri yazan kişi, kullandığı kelime çeşitliliği aracılığıyla okuyucularına duygularını ve düşüncelerini iletebilir, onlarla iletişim kurabilir. Yabancı dil öğretiminde kelime dağarcığını edinmek büyük bir öneme sahiptir.

“Söz varlığı” terimi oldukça geniş bir anlam taşır. Türkçe Sözlük'te “söz varlığı” şöyle tanımlanmıştır: “Bir dilde bulunan tüm kelimeler, kelime hazinesi, dil dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009, s. 1807). Aksan (2006), dilin içeriğini oluşturan öğeleri şu şekilde sıralar: Kelimeler, terimler, diğer dillerden alınan kelimeler, atasözleri, deyimler, insanların iletişimde kullandığı kalıp ifadeler, kısa söz öbekleri ile özdeyişler gibi ifadeler. Bu tür öğeleri “söz varlığı” başlığı altında ele alır (s. 13). Bu perspektiften bakıldığında, “söz varlığının” sadece bir dilin içinde yer alan kelimeler, semboller ve işaretlerden ibaret olmadığı aksine o dilin konuşan toplumunun hem maddi hem de manevi kültürlerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir.

Söz Varlığını Oluşturan Öğeler

Dil, küçük bileşenlerin birleşmesiyle oluşan bir bütündür. Bu bütünün yapı taşları, “söz varlığı” başlığı altında incelenir. Aksan’a (2006) göre, *dilin temel söz varlıkları* kendi özgün öğelerinden kaynaklanabileceği gibi diğer dillerden de alınan kelimelerle oluşturulabilir. Bilim, sanat ve benzeri alanların *terimleri* de söz varlığının bir parçasıdır. Aksan, etkili ve çarpıcı ifadeler sunmak için kullanılan *deyimlerin*, nesiller boyunca biriktirilen yaşam deneyimlerini yansıtan *atasözlerinin*, insanların toplumsal iletişimde kullandığı *kalıp ifadelerin* ve anlatıyı güçlendiren *ikilemelerin* de söz varlığı içinde değerlendirildiğini belirtmektedir (s. 13-14). Söz varlığı, bir topluluğun üyelerinin dünyayı kişisel bakış açlarına göre yorumlamalarından kaynaklanan bir bütünü ifade eder. Ünalın’a (2010) göre, söz varlığının içinde yer alan *argo* ve sadece belirli bir grup tarafından anlaşılan *jargonlar* da söz varlığına dâhil edilir (s. 109-110).

Deyimler

İnsanın ait olduğu toplumun dilinin dışında farklı bir dili öğrenip o dilde etkili iletişim kurmak için sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi öğrenmenin yeterli olmadığı ve bir dilin kültürel yönünü anlamak için o dilin deyimlerini de öğrenmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Deyimler, sık sık çarpıcı ve dikkat çekici ifadeler olarak kullanılan, çoğu zaman gerçek anlamlarından farklı bir anlama sahip olan ifadelerdir (Bilgin, 2002, s. 57). Toplumun kültürel mirasının bir parçası olan deyimlerin sadece ifadeleri renklendirmekle kalmadığı, aynı zamanda geçmişten günümüze kültürel değerleri taşıdığı düşünülmektedir.

Deyimler olmadan bir dilin varlığı düşünülemez. Toplumun dil yapısının ayrılmaz bir parçası olan deyimler, dilin zenginliğini artıran önemli unsurlardır. Deyimsel ifadeler olmadan bir dilin kullanılması mümkün değildir. Atasözleri dilimize çeşitlilik katar, ancak onları kullanmadığımızda büyük bir eksiklik hissetmeyebiliriz. Ancak deyimler için durum farklıdır. Çünkü deyimler günlük yaşantımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve sıkça kullanılırlar. Bazen deyimleri açıklarken bile başka bir deyime başvurmak gerekebilir (Hengirmen, 2011, s. 6).

Deyimler, özel anlamları olan ifadeleri barındırdığı için ilgili dilde yapısı sabit olan ifadelerden oluşur. Atasözleri gibi, deyimler de hayatın farklı yönlerini içerebilir ve günlük konuşmamızın önemli bir parçası haline gelir. Bu ifadeler, mesleklerden zenginlik ve yoksulluğa, aşktan mutluluğa, nefretten öfkeye, akrabalıktan eğitime, çocuklara ve dini konulara kadar geniş bir yelpazede olabilir. Farklı dillere genel olarak bakıldığında, pek çok dilde bu konularla ilgili deyimlerin bulunduğu görülebilir.

Deyimler, yazılı ve sözlü iletişimde anlama derinlik katarak muhataba iletilmek istenen mesajın sıradan bir şekilde değil de ilgi çekici bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Uzun cümleler halinde ifade edilebilecek bir durum, deyimler aracılığıyla bir iki sözcükten oluşan bir deyimle, etkili ve özlü bir

şekilde aktarılabılır. Bu sayede uzun cümleler kurmak yerine kısa ve etkili bir anlatım elde edilmiş olur. Anlama derinlik katılır.

Örneğin:

- **Gülmekten katılmak:** Aşırı ölçüde gülmek, çok gülmekten halsiz düşmek (TDK, 2009).
“Anlattığım fıkraya *gülmekten katıldılar*.”
- **Suya sabuna dokunmamak:** Sakıncalı konulardan uzak durmak, davranışlarıyla birilerini incitmeyecek yol tutmak (TDK, 2009).
“Başına gelen son belâdan sonra *suya sabuna dokunmamaya* karar verdi.”

Deyimler, bazı yönleriyle atasözlerine benzerlik gösterdiğinden sıklıkla atasözleri ile karıştırılabilmektedir. Aksan'ın (2006) belirttiği gibi, deyimler genellikle bir durumu, olayların özelliklerini, insan davranışlarını betimlerken aynı zamanda insanın fiziksel ve ruhsal niteliklerini ifade etmek amacıyla birden fazla sözcükle oluşturulur. Atasözlerinde bulunan yargılar deyimlerde yer almaz (s. 95). Deyimsel ifadelerin kökenini ve temel olarak çıkış noktasını belirlemek her zaman mümkün değildir. Zaman zaman tarihi olaylardan kaynaklanabilen deyimler, bazen de inanılması güç olan veya ilginç hikâyelerden kaynaklanabilir (Jack, 2004). Garcia'nın (2010) belirttiğine göre, deyimlerin önemli bir bölümü kökenini edebiyattan, mitolojiden, dinden, folklorik öğelerden ve kültürel çeşitlilikten almaktadır (s. 410).

Deyimlerin Özellikleri

Dilbilgisi ve sözcükler, bir dilin doğal yapı taşlarıdır ve belirli kurallara göre kullanılırlar. Bununla birlikte deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp söz yapıları gibi dilin kurallarına her zaman uymayan ifadelerdir. Yapılan doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerde yer alan deyimlerin özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. Deyimler en az iki sözcükten meydana gelir. Örnek: Gülmekten kırılmak (TDK, 2009).
“Ahali *gülmekten kırılıyordu*.”
2. Deyimlerin genelinde öneri, öğüt veya tavsiye niteliğinde anlamlar bulunmaz. Bununla birlikte yargı bildiren deyimler oldukça yaygındır. Bu nedenle öğüt ve tavsiye anlamını yargı bildirme anlamından ayırt etmek önemlidir (Doğru, 2011, s. 29). Örnek:
“Yavuz *hırsız ev sahibini bastırır*.”
3. Deyimler genellikle gerçek anlamlarından farklı anlamlar taşırlar. Bu anlamlar mecaz yollu ifade edilir. Bu tür deyimlerde kullanılan kelimelerin gerçek anlamları ile deyimlerin ifade ettiği anlam ayrıdır. Örnek: Zehir gibi (TDK, 2009).
“Yeğenim *zehir gibi* bir zekaya sahip!”

4. Büyük bir kısmı mecaz anlamlar içeren deyimler zaman zaman gerçek anlamlarıyla da kullanılabilirler. Örnek: Hamama giren terler. Bir işe girişen, o işin güçlüklerini veya masraflarını göze almalıdır (TDK, 2009).

“Bu ödül için çok sıkıntı çekti ama değdi, ne de olsa *hamama giren terler*.”

5. Deyimler yapısı genellikle kalıplaşmış ifadelerden oluşur. Deyimi oluşturan sözcüklerden birisi aynı anlamı karşılayan eşanlamlı sözcükle değiştirilemez. Aksi takdirde anlatım bozukluğuna yol açar. Örnek: Beyaz sayfa açmak (TDK, 2009).

“Onunla ilişkimizde *beyaz sayfa açmaya* karar verdik.”

Bu deyimde “*beyaz*” sözcüğünün yerine eşanlamlısı olan “*ak*” sözcüğü kullanılarak, “Onunla ilişkimizde *ak sayfa açmaya* karar verdik.” şeklinde ifade edilirse anlatım bozukluğu meydana gelmiş olur.

6. Deyimler, farklı kişilere ve zaman dilimlerine göre çekimlenebilir ancak bu özellik tüm deyimler için geçerli değildir. Örnek: Çıttını çıkarmamak (TDK, 2009).

“Sakin *çıttını çıkarma!* Yoksa bizi duyarlar.” (çekimlenebilir)

“Bu kadar şey olurken kimse *çıttını çıkarmadı.*” (çekimlenebilir)

“Ya herrü ya merrü deyip ileri atıldım.” (çekimlenemez)

Arapça Deyimlerin Özellikleri

Deyimler, tüm dillerde bulunan ve dilin ifadesini zenginleştiren kalıp ifadelerden biridir ve Arapça da deyimsele ifadeler açısından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Birçok dilbilimci tarafından çeşitli tanımlara sahip olan deyim kavramının Arap dilinin genel söz varlığına ait olan diğer söz kalıplarıyla birlikte değil de onlardan bağımsız bir şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Arapça kaynaklar üzerinde yapılan araştırmalarda bu konunun göz ardı edildiği ve deyimlerin genellikle “*مَثَلٌ/أَمْثَالٌ*” başlığı çerçevesinde incelendiği tespit edilmiştir.

Arapça deyim kaynağı söz konusu olduğunda akla ilk gelen isimlerden biri olan Lisânu'l-Arab gibi önemli bir sözlükte deyimler ve atasözleri ayırım yapılmayarak aynı kategoride ele alınmıştır. Bununla yanı sıra genel olarak incelenen özellikle klasik kaynaklarda durum farklı değildir. Araştırmamız sırasında “*تعبير اصطلاحی*” başlığı altında yapılan deyim çalışmalarının oldukça kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Bu başlıkta yapılan çalışmalar da çoğunlukla modern dönem dilcilerinin yaptığı çalışmaları içermektedir. Deyimlere özgü bir yaklaşım sergileyen ve bu alanda yazılan ilk kitap olarak öne çıkan eser: Dr. Muhammed Muhammed Davud'un hazırladığı “*Mu'cemu't-Ta'biri'l-İstilahî*” (Dâvud, 2003) adlı deyimsele ifadelerin açıklandığı sözlüktür.

Modern döneme kadar kullanılan “*مَثَلٌ*” terimi; insanların yaygın bir biçimde kullandığı, içinde teşbih bulunan, veciz ve kinayeli ifadeleri içermektedir (Cürçânî, 1995, s. 60). Çalışmamız kapsamında

yapılan incelemeler sonucunda modern dönem çalışmalarında çoğunlukla atasözleri için مثل teriminin, deyimsel ifadeler için ise تعبير اصطلاحی ifadesinin kullanıldığı saptanmıştır. Bu çalışmada deyim teriminin Arapça karşılığı olarak تعبير اصطلاحی ifadesi tercih edilmiştir.

Arapça alanındaki araştırmalar incelendiğinde, deyimsel ifadelerin İngilizce veya Fransızca gibi diğer yabancı dillerde olduğu gibi tamamen bağımsız bir yapı sergileyemediği açıkça görülmektedir. Arapça, geniş deyim yapısıyla tanınan bir dil olmakla birlikte, bu deyimlerin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için atasözleri veya özlü sözler gibi bağlamlardan bağımsız bir şekilde ele alınmalarının gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu şekilde, Arapça deyimleri anlamak ve yorumlamak daha etkili ve sağlam bir temelde gerçekleştirilebilir.

Bu araştırma kapsamında deyimsel ifadelerin Arapça karşılığı olarak tercih edilen التعبير الاصطلاحی terimi şöyle açıklanmıştır: “Sözcüklerinin yalnızca temel anlamlarının bilinmesiyle verilmek istenen anlamın anlaşılacağı ifadelerdir. Deyimsel ifadeleri oluşturan sözcükler, sözlük anlamlarının dışında birbirleriyle kurduğu ilişki sonucunda anlamlı hale gelen sözcük grubudur” (es-Sinî, 1996). Deyim karşılığı için التعبير الاصطلاحی ifadesini uygun gören bir diğer dilci Husâmeddîn (1985) ise deyim terimini, “Bir ya da birden daha fazla sözcükten oluşan, temel anlamının dışında başka anlamları da yansıtan ve dilcilerin uzlaştığı bir ifade tarzıdır.” şeklinde açıklamıştır (s. 17).

Benzer şekilde araştırma kapsamında yapılan tarama sonucunda ulaşılan deyimsel ifadelerin bazen tek bir kelimedenden oluştuğu, bazen ise iki veya daha fazla kelimenin bir araya gelmesiyle oluştuğu tespit edilmiştir. Tek kelimedenden oluşan deyimler az sayıda iken, iki veya daha fazla kelimedenden oluşan deyimlerin sayıca daha çok olduğu gözlenmiştir. Modern Arapçada, تعبير اصطلاحی teriminin karşılığı olarak seçilen deyimleri aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür:

A. Tek Kelimedenden Oluşan Deyimler تعابیر اصطلاحیة مكونة من كلمة واحد

مِنْفَاحْ ifadesi, kendini övmeyi seven ve başkalarının da kendi hakkında olumlu sözler duymasını isteyen kişiler için kullanılan bir deyimdir. Bu kelime, “üfleme, şişirmek” anlamına gelen “نفخ” kökünden gelir. منفاح, ateş yakılmak istendiğinde odunu veya çırayı tutuşturmak için kullanılan bir alettir. Bu araç, iki ahşap parçası arasında deri bulunduran bir yapıya sahiptir. Deri bölümü doldurularak havayı içine çeker ve tekrar dışarı atar. Bununla birlikte içinde koca bir boşluk vardır. Kendi hakkında övgü duyduğu sözleri duymaktan hoşlanan kişi, dışarıdan gelen olumlu sözlerle şişer, ancak içinde gerçek bir değer yoktur. Bu tür kişilerin kendine olan güveni dışarıdan gelen övgülerle sınırlıdır. Arapçada “مِنْفَاحْ” ifadesi böyle kişiler için deyim olarak kullanılır. Bazı durumlarda ise “مِنْفَاحْ” deyimini, fitne yaymak ve kıskırtmak anlamında kullanılan kişiler için de kullanılmıştır (el-Hamîdî, 2016).

B. İki/İkiden Fazla Kelimedenden Oluşan Deyimler تعابیر اصطلاحیة مكونة من كلمتين أو أكثر

Arapça deyimsel ifadelerin yapıları incelendiğinde, Türkçede olduğu gibi yapı zenginliği dikkat çeker. Bazı deyimsel ifadeler, farklı sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşur ve bu deyimler farklı

bağlamalarda farklı anlamlar taşıyabilir. Örneğin, “مَدَّ لَهُ يَدَ الْعَوْنِ” deyimini “yardım elini uzatmak, destek olmak” gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra “مَدَّ يَدَهُ” ifadesi bazı durumlarda “yardım elini uzatmak” anlamını karşılarken bir başka bağlamda “el açmak, dilenmek, dilencilik yapmak, el kaldırmak, vurmaya kalkışmak” gibi çeşitli anlamları da karşılamaktadır (Uysal, 1997, s. 6).

Arapça deyimlerin diğer bir özelliği şahıs zamirlerine göre çekimlenebilir olmalarıdır. Örneğin: “أَطْلَقَ سَاقِيهِ لِلرِّيحِ” deyimini şahıs zamirlerine göre çekimlenebilir. Burada “tabanları yağladı, tabana kuvvet koşturdu” anlamına gelen bu deyim üçüncü şahıs zamiri olan “هُوَ” (o, müzekker) ile kullanılmıştır (Ebu'l'azm, 2020, s. 737). Eğer “هِيَ” (o, müennes) için kullanılırsa çekimli hali “أَطْلَقْتُ سَاقِيهَا لِلرِّيحِ” şeklinde olur.

Arapça deyimisel ifadelerin incelenmesi sırasında dikkat çeken bir diğer yapısal özellik, aynı deyimisel ifadenin geçmiş zaman (فعل ماضٍ), şimdiki zaman/geniş zaman (فعل مضارع) veya emir kipine (فعل أمر) göre çekimlenebilir olmasıdır. Örneğin, Türkçe karşılığı “Serbest bırakmak” olan “أَطْلَقَ سَراحه” deyimini bazen “يُطْلِقُ سَراحه” şeklinde şimdiki zaman ve geniş zaman kipiyle kullanılırken, bazen de “أَطْلِقْ!” şeklinde emir kipiyle sıkça kullanılmaktadır (Ebu'l'azm, 2020).

Arapça deyimisel ifadelerin kullanımında önemli olan bir başka özellik de deyimini oluşturan sözcüklerin cümlenin içindeki konumuna göre irap bakımından farklı hareketlerle kullanılma durumudur. Bu durum, deyimlerin cümle yapısı içinde nasıl işlediğini ve dilin yapısal özelliklerine nasıl uyum sağladığını anlamamıza da katkı sağlamaktadır. Örneğin; Arapçada kullanılan ضيق الأفق ifadesi Türkçede “dar kafalı, dar görüşlü” deyimini karşılamaktadır. Bu deyim cümlede merfu' olarak geldiğinde “الذي صديق ضيق الأفق.” şeklinde, mansub olarak geldiğinde “كان صديقي ضيق الأفق.” şeklinde ve mecrur olarak geldiğinde ise “تتساجرت مع صديق ضيق الأفق” şeklindeki kullanımlarıyla karşımıza çıkar.

Araştırma sırasında incelenen deyimisel ifadelerin yapı çeşitliliğini şu şekilde özetlenebilir: Sıfat ve mevsufun birleşimi ile sıfat tamlaması şeklinde (المركب الوصفي) kullanılan deyimler, iki ismin yan yana gelerek oluşturduğu isim tamlaması biçiminde (المركب الإضافي) kullanılan deyimler, ilk sözcüğü bir isimle başlayan, isim cümlesi olarak (المركب الاسمي) kullanılan deyimler, ilk kelimesi bir fiille başlayan yapı şeklinde (المركب الفعلي) kullanılan deyimler ve harf-i cer ya da zarf edatlarıyla başlayan bir yapıyla (المركب العباري) kullanılan deyimler. Değirmeye çalıştığımız bu yapısal çeşitliliği Suveyfî (2015) 5 başlıkta toplamıştır:

Tablo 1. Niteleyici Deyimler: المركب الوصفي

Deyim	Birebir Karşılığı	Deyimsel Karşılığı
رقم غير هام (Mensi, 1999, s. 26)	Önemsiz rakam	Etkisiz eleman/değersiz
حلقة مفرغة (Hüseyn, 2005, s. 26)	Boş halka	Kısır döngü
لائحة سوداء (Young, 2017)	Kara liste	Kara liste - Sakıncalı/tehlikeli grup
الكوميديا السوداء (Nasır, 2023)	Siyah komedi	Kara mizah
لقمة سائغة (Muhammed, 2021)	Yumuşak, leziz lokma	Kolay lokma

Yukarıdaki gibi tabloda örnek olarak verilen deyimlerin hepsi bir sıfat bir de mevsuftan oluşarak sıfat tamlaması şeklinde yapılmıştır.

Tablo 2. İsim Tamlaması Şeklinde Kullanılan Deyimler: المركب الإضافي

<i>Deyim</i>	<i>Birebir Karşılığı</i>	<i>Deyimsel Karşılığı</i>
قلب الأسد (Mahfuz, 1988, s. 118)	Aslanın kalbi	Aslan parçası
بيت القصيد (Mensi, 1999, s. 102)	Kasidenin/amaçlananın beyti/evi	Püf nokta
أم الخبائث (Dâhi, 2020)	Habislerin, kötülerin annesi	İçki
عريض القفا (Haşimi, 2021, s. 286)	Kafanın enlisi	Kalın kafalı, aptal
برودة الموت (Mensi, 1999, s. 39)	Ölümün soğukluğu	Ölüm sessizliği

Yukarıdaki gibi tabloda örnek olarak verilen deyimlerin hepsi bir mudâf bir de mudâfun ileyhten oluşarak isim tamlaması şeklinde yapılmıştır. İsim tamlaması şeklinde kullanılan deyimsele ifadeler kendi başına bir cümle olarak değil yalnızca cümlelerin bir parçasını oluşturan birim halindedir.

Tablo 3. İlk Kelimesi İsimle Başlayan Deyimler: المركب الاسمي

<i>Deyim</i>	<i>Birebir Karşılığı</i>	<i>Deyimsel Karşılığı</i>
العاقل تكفيه الإشارة (Abdulgafûr, 2017)	Akıllıya işaret yeter	Arif olan anlar
إن الحديد بالحديد يُفْلَح (Abdulkerim, 2022)	Çivi çivi ile iflah olur	Çivi çiviye söker
هذا الشبل من ذاك الأسد (Rezzan, 2021)	Bu yavru şu aslandandır	Hık demiş babasının burnundan düşmüş
السباحة ضد التيار (Satuhi, 2022)	Akıntının tersine yüzmek	Akıntıya karşı kürek çekmek
الخيانة في دمه (Mensi, 1999, s. 72)	İhanet onun kanındadır	Mayasında olmak, kanına işlemek

Yukarıdaki gibi tabloda örnek olarak verilen deyimlerin hepsi bir isim ile başlayarak isim cümlesi şeklinde yapılmıştır. Deyimlerin her biri isim cümlesinin kuralına uyarak bir mübteda bir de haber kısmından oluşmuştur.

Tablo 4. İlk kelimesi Fiille Başlayan Deyimler: المركب الفعلي

<i>Deyim</i>	<i>Birebir Karşılığı</i>	<i>Deyimsel Karşılığı</i>
احتلَّ كل كيانه (Ba'şin, 2012, s. 278)	Tüm varlığını işgal etti	Benliğini sarsmak
جرح كبريائه (Babelli, 2022)	Büyükliğini yaraladı	İtibarını/gururunu zedelemek
تبخر الأحلام (el-Hâr, 2021)	Hayaller buharlaştı	Hayalleri suya düşmek
ألقم خصومه حجرا (Hüseyin, 2005, s. 26)	Hasmına taş yutturdu	Sesini kesmek/ Susturmak
لعب على الحبلين (Nizar, 2021)	İki ip üzerinde oynamak	İkili oynamak

Yukarıdaki gibi tabloda örnek olarak verilen deyimlerin hepsi bir fiil ile başlayarak fiil cümlesi şeklinde yapılmıştır. Fiil cümlesinin özelliklerini karşıladığı için deyimler cümle halinde gelmiştir.

Tablo 5. Harfi Cer ya da Zarf ile Başlayan Deyimsel İfadeler: المركب العباري

<i>Deyim</i>	<i>Birebir Karşılığı</i>	<i>Deyimsel Karşılığı</i>
بالف المليان (Sabit, 2020)	Dolu ağızla	Ağız dolusu
على الرأس والعين (Mahfuz, 2006, s. 24)	Baş ve göz üstünde	Başım la beraber, derhal
من أجل سواد عينيه (el-Avît, 2017)	Gözünün siyahı uğruna	Memnuniyetle
على الأبواب (Salim, 2016)	Kapıların üzerinde	Eli kulağında olmak
تحت أمره (Mahfuz, 1988, s. 86)	Emrinin altında	Emrine amade olmak

Yukarıdaki gibi tabloda örnek olarak verilen deyimlerin hepsi bir harfi cer ile başlayarak المركب العباري şeklinde yapılmıştır. Tablonun son örneği olan تحت أمرك deyimi diğerlerinden farklı olarak harfi cer ile değil bir zarf edatı ile başlamıştır.

Deyimler sadece dilin bir parçası değil, aynı zamanda kültürle de sıkı bir ilişki içindedir. Dil, bir topluluğun yaşam tarzını, geleneklerini, inançlarını ve özelliklerini yansıttığı gibi, kültürel kapıları da açan bir anahtardır. Dolayısıyla, dil toplumların kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. Deyimsel ifadeler, bir toplumun dil ve kültür birikimini birlikte yansıtır. Yıldız ve Güngenci (2021) deyimlerin bir toplumun kültürünü yansıttığı için hem kaynak dilin hem de erek dilin kültürü hakkında doğru ve kapsamlı bir bilgiye sahip olunması gerektiğini belirtmektedir (s. 151).

Dil ve kültür arasındaki yakın ilişki, deyimsele ifadelerin anlamlarının kültürel bağlamda şekillenmesine yol açar. Örneğin, tarım veya ticaretle ilgili bir geçmişi olan bir toplumda, bu tür konular deyimsele ifadelerde sıkça görülür. Benzer şekilde, denizcilik veya balıkçılık gibi faaliyetlerin yaygın olduğu bir toplumda, bu tür temalar deyimlerde belirgin şekilde öne çıkar. Örneğin, Arapçada boşa zaman veya emek harcamak anlamında yaygın olarak “كجالب التمر إلى هجر” ifadesi kullanılır (ed-Dayel, 2019). “جالب التمر”, hurma taşıyan kişiyi temsil ederken, “هجر” terimi Arap Yarımadası'nın doğusunda bir bölge adını ifade eder. Bir şeyi gereksizce yapmak veya mantıksızca bir yere taşımak, anlamsız bir eylem olarak kabul edilir. Bu deyim, özellikle hurmanın “هجر” bölgesinde bol miktarda yetiştiği ve bu nedenle taşınmasının gereksiz olduğu düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu tür bir durumda harcanan çabanın boşa gideceğini Araplar “كجالب التمر إلى هجر” deymiyle dile getirirken, İngilizler ise aynı durumu ifade etmek için "to carry coals to Newcastle" ifadesi kullanılır. Newcastle, İngiltere'de kömürün önemli bir merkezi olarak tanınır. Deyimin çıkış noktası, şehirdeki kömür zenginliğiyle yakından ilişkilidir. Bu deyim Türkçeye “tereciye tere satmak”, “Zonguldak'a kömür taşımak”, “Malatya'ya kayısı satmak”, “Amasya'ya elma götürmek” gibi anlamlarla da ifade edilebilir (Düzgün ve İlhan, 2020).

Deyimsel ifadelerin gerçek anlamlarını kavramak ve uygun bir şekilde kullanabilmek, bir dilin ve kültürün derinliklerine dalmayı gerektirir. Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi doğru şekilde kavramak, farklı toplumların düşünce dünyalarının kapılarını aralar; bu da toplumların diğer toplumlarla daha etkili bir iletişim kurmasına yardımcı olur.

Modern Arapçada Kullanılan Deyimlerin Semantik Açından İncelenmesi

Konuşulan dil, kültürel bir yansıma olmanın ötesine geçer; aynı zamanda tüm kültürel etkinliklerin temelini oluşturan bir faktör haline gelir. Bir bireyi anlamak isteyen kişi, ilk olarak onun dilini incelemesi gerektiği düşünülmektedir. Dil olmadan, bu varlığı tam olarak kavramak neredeyse imkânsızdır. Deyimler, bir dilin kültürel odaklı kelime hazinesinin önemli bir bölümünü teşkil eder ve o dilin ifade şekillerini, kullanıcıların geçmişlerini, gelenek ve göreneklerini, yaşam tarzlarını, düşünce kalıplarını ve çeşitli özelliklerini yansıtan kritik ipuçları sunar (Şahin, 2004, s. 1).

Deyimlerin içerdiği anlam ile aktarmak istediği mesaj arasındaki ilişki çözümlenirken anlam analizinden yararlanılabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, deyimler genellikle içerdikleri kelimelerin toplam anlamından farklı anlamlar taşıyan dil yapılarını temsil ederler. Bu durumun temel nedeni; Türkçe Sözlük'te "Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği" şeklinde yapılan deyim tanımından da anlaşılacağı gibi deyimi meydana getiren kelimelerden en az birinin gerçek anlamından saparak kendine özgü bir anlam kazanmış olmasıdır denilebilir.

Bir sözcük ilk kez duyulduğunda akla gelen anlama *temel anlam* denir. Aksan (2015) temel anlamı: "Temel anlam nitelemesini yaptığımız kavram; bir ses bileşiminin başlangıçta yansıttığı, ilk ve asıl anlamdır" şeklinde açıklamıştır (s. 180). Bir başka deyişle, bir kelimenin sözlükteki en temel, orijinal ve genel kabul gören anlamını ifade eder. Kelimenin temel anlamından uzaklaşıp farklı bağlamlarda kullanılması, temel anlamın ötesinde *yan anlamlar* kazanmasına yol açar. Örnek olarak, "çocuk" kelimesi, küçük yaştaki insan yavrusu olan temel anlamının yanı sıra, soy bakımından oğul veya kız, bebeklik ile ergenlik arasında bulunan insan, genç erkek, çocuksu davranışlara sahip yetişkin, deneyimsiz gibi farklı yan anlamlar içerebilir (Demircan, 2013, s. 35).

Kelimelerin anlamları sürekli olarak değişebilir ve gelişebilir, sabit değildir. Bir kelimenin birden fazla anlamı olabilir ve bu, kelimenin ne kadar sık kullanıldığına bağlı olarak değişebilir. Sık kullanılan kelimeler, farklı bağlamlarda kullanılabilir ve zamanla kullanım alanları genişleyebilir. Bu değişiklikler, kelimenin anlamının zenginleşmesine yol açar (Aksan, 2005, s. 46).

Bu bölümde ele alınan deyimlerde, her bir kelimenin ayrı ayrı karşıladığı anlamdan hareketle kazandığı mecaz anlamlarıyla birlikte Arap dili içindeki kültürel ve dil yapıları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Deyimleri oluşturan kelimelerin anlamlarının açıklanmasında "el-Muncid fi'l-Lugati'l-arabiyyeti'l Mu'asıra" adlı sözlük kullanılmıştır (Ma'lûf, 2008). Ayrıca deyimlerin kullanım alanları vurgulanmış ve hangi koşullar veya durumlar ortaya çıktığında bu deyimlerin kullanılabileceği hakkında kısa bilgiler sunulmuştur:

سَحَّ دَمْعًا فَيَاضًا

Doğrudan Çeviri: Bol gözyaşı akıttı.

Deyimsel Anlam: Gözyaşına boğulmak. Gözyaşı sel olmak.

Arap dilinde, "سَحَّ" fiili "akıtmak, dökmek, yukarıdan aşağıya dökülmek" anlamlarını taşır. "دَمْعًا" sözcüğü "gözyaşı" anlamında kullanılan دَمَعُ fiilinin mastarıdır. Bu iki kelime "سَحَّ دَمْعًا" şeklinde bir araya geldiğinde "gözyaşı akıtmak, gözyaşı dökmek" anlamını ifade eder. "فَيَاضًا" sözcüğü ise فاض fiilinden türemiştir ve cümlede دَمْعًا sözcüğünün sıfatı olarak kullanılmıştır. Bu ifadenin mübalağa yapısı, fiilin kök anlamına "çokluk, bolluk, yoğunluk" gibi anlamlar ekler. Araplar, cömertlikleriyle

bilinen, cömertçe infak eden kişilere “رجل فياض” ifadesini kullanırlar. Benzer biçimde, bir nehrin alışılmadık bir şekilde su seviyesinin yükselmesi durumunda “نهر فياض” ifadesi kullanılır (Hamdi, 2022).

“سَخَ دَمْعاً فَيَاضاً” deyimini fiil cümlesi şeklinde gelmiştir ve bir kişinin duygusal olarak yoğun ve çok miktarda gözyaşı akıttığını anlatan bir mesaj taşır. Bu gözyaşları, üzüntü, mutluluk, acı veya farklı duygusal durumlardan kaynaklanabilir. Kişinin akıttığı gözyaşları o kadar fazladır ki, sanki çok yoğun akan bir nehir gibidir. “فَيَاضاً” sıfatının anlam açısından etkisi, gerçekte hem kişiden dökülen gözyaşı seline hem de dökülen bu gözyaşlarının altında yatan derin duygusal duruma gönderme yapar. Bir başka deyişle hem gözyaşı akışının yoğunluğunu hem de içsel acının büyüklüğünü ifade eder. “Yoğun ağlama” anlamını içeren bu deyimle yakın kullanılan deyimler arasında “سَخَ دَمْعاً سَاخِنَا” (Mahfuz, 1988, s. 229), “بكى بحرقة” (Ba’sin, 2012, s. 286), “بكى بمرارة” (es-Semmân, 1995, s. 69), “أجهش بالبكاء” (Mahfuz, 2006, s. 78) ve “انفجر بالبكاء” (Rıza, 2015, s. 231) kullanımları örnek olarak gösterilebilir.

Deyim Kullanım Alanı:

Bu deyim, sevindirici bir olayın veya başarılı bir sonucun, uzun bir süre bekledikten sonra meydana geldiği durumlarda kullanılmasının yanı sıra, kişinin yakın birini kaybettiğinde, acı bir haber aldığı veya zor bir durumla karşılaştığında da kullanılmaktadır. Bununla birlikte, sıkıntı içinde olan bir kişinin içini döktüğü veya duygusal bir tepki göstererek yoğun bir şekilde ağladığı durumlarda da bu deyim kullanılabilir.

Örnek Kullanım:

“وهل ترك المرض للموت شيئاً يغيره؟؟ و انحنى عليه فلثم جبينه البارد ثم أعاد الغطاء كما كان، واستسلم لبكاء غزير تجمعت أبخرته في قلبه يوماً بعد يوم تنفثها الألام حتى تكاثفت في برودة الموت فسخت دمعاً فياضاً...” (Mahfuz, 1988, s. 242).

لا يساوي حُفْنَةً مِنْ تُرَابٍ

Doğrudan Çeviri: Bir avuç toprağa eşit değil.

Deyimsel Anlam: Beş para etmemek.

Fiil cümlesi şeklinde kullanılan bu deyim olumsuz bir edatla başlamıştır. Deyimdeki “يساوي” fiili, “ساوى” fiilinin geniş zamanlı formu olup “eşit olmak, eş değer olmak, değerinde olmak” gibi anlamlar taşır. “حفنة” sözcüğü ise “elin içi, avuç” anlamlarını içerir. Deyimin son bölümünde yer alan “تراب” ise “toprak, kara toprak” anlamlarına gelir. “من تراب” kısmındaki “من”, Arapçada “den/dan” anlamındaki harfi cerdir. Bütün bu öğeler bir araya geldiğinde, “حفنة من تراب” ifadesi “bir avuç dolusu toprak” anlamını taşır.

Semantik bakış açısıyla ifade edecek olursak, “لا يساوي حُفْنَةً مِنْ تُرَابٍ” ifadesi, “bir avuç topraktan bile daha değersiz” veya “bir avuç toprak kadar bile etmez” şeklinde aktarılabilir. Arap toplumlarında olduğu gibi tüm toplumlarda “toprak” büyük bir öneme sahiptir. Çünkü toprak, insanların yaşamını, geçimini ve kimliklerini belirleyen birçok anlam taşır. Toprak, bereketin ve verimliliğin bir simgesidir.

Bereketli topraklara sahip bölgeler genellikle refah ve zenginlikle ilişkilendirilir. Ayrıca “toprak”, aile bağlarını güçlendiren bir semboldür; aileler topraklarını miras olarak bir sonraki nesle geçirebilirler. Bu nedenlerle, toprak Arap toplumunda yalnızca bir doğal kaynak değil, aynı zamanda kültürel ve tarihsel bir öneme sahiptir. Yani “لا يساوي حَفْنَةً مِنْ تُرابٍ” ifadesine göre bahsi geçen *kişi* ya da *nesne* değeri bu kadar yüceltilen “toprak” ile kıyaslandığında, neredeyse hiçbir değere sahip değildir anlamlarını verir.

Deyim Kullanım Alanı:

Bu deyim, bir kişinin ya da bir nesnenin hiçbir değerinin olmadığı, hiçbir işe yaramaz olduğunu ifade etmek için kullanılır. Ayrıca, kişinin beceriksizliği veya herhangi bir alanda etkisizlik durumlarında da bu ifade kullanılabilir.

Örnek Kullanım:

“... وإذا مضيت في الكذب عليك فسوف أجن؟ ولم تضعف أنت أمام الحقيقة بالرغم من أنك قاتلت حتى أوشكت أن تقتل...، وأنت تفكر طويلا في القتل؟ قل أنا فقير معدم، والرحيمي أبي لا أخي، وأنه لا يعترف بي فلن أساوي حَفْنَةً مِنْ تُرابٍ، وماضي غارق في الدعارة والفضيحة. آه...” (Mahfuz, 2006, s. 91)

نَشْرَ الْغَسِيلِ الْوَسِخِ

Doğrudan Çeviri: Kirli çamaşırı yaymak.

Deyimsel Anlam: Kirli çamaşırlarını ortaya dökmek.

“نشر” fiili çeşitli anlamlarda kullanılır; bunlar arasında “yaymak, ışınları yaymak, duyurmak, bir fikri veya haberi duyurmak, yayın yapmak” gibi anlamlar bulunur. “الغسيل” sözcüğü köken olarak “غسل” fiiline dayanır ve “yıkanan, yıkanmış çamaşır” anlamını taşır. Bu kelime deyimde mecazi olarak kullanılarak bir kişinin veya topluluğun özel veya mahremiyet durumlarını temsil eder. “الوسخ” kelimesi ise “وسخ” fiilinden türemiş bir sıfat olup “temiz olmayan, kirli, pis” anlamlarını içerir. Bu kelime mecazi olarak olumsuz veya hoş olmayan durumları veya yönleri ifade etmek için kullanılır, bir kişinin veya topluluğun yaşadığı gizli durumlar, gizli kapaklı işler gibi soyut kavramları temsil eder.

Deyimdeki “الغسيل الوسخ” ifadesi, genellikle bir kişinin kişisel meselelerini içeren ve gizli tutulması gereken konuları temsil eder. “نشر” ifadesi ise, bu gizli ve mahremiyet içeren durumları herkese açıklama veya ifşa etme anlamını taşır. Bu davranışın utanç verici sonuçlara yol açabileceği göz önüne alındığında, deyim negatif bir duygu durumunu ifade eder. Deyimin buradaki kullanımının dışında “نشر الغسيل المتسخ” şeklinde bir kullanımına da rastlanmıştır (Bûdlâma, 2015).

Deyim Kullanım Alanı:

Bu deyim genellikle bireyin özel ya da utanç verici durumlarının genel bir kitleye ifşa edilmesine atıfta bulunur. Bu ifade, bir kişinin başka bir kişinin kişisel veya mahremiyet içeren durumlarını, geçmişteki hatalarını veya olumsuz yönlerini halka açarak onu rencide etmeye veya ifşa etmeye çalıştığı durumları belirtir.

Örnek Kullanım:

“... ولكني مازلت أستنكر هذا الفعل من المثقفين والإعلاميين الذين يعتبرون من قادة الرأي في مملكة البحرين، ولديهم جمهور من داخل البحرين وخارجه يعجب برأيهم! فلما تتبعون سياسة نشر الغسيل المتسخ أمام العالم؟ إذا كانت لديكم نصائح أو انتقاد فتوجهوا بها لأصحاب الأمر، أوليست الأبواب مفتوحة في المملكة؟” (Bûdlâma, 2015).

أَنْفُكَ مِنْكَ وَلَوْ كَانَ أَجْدَع

Doğrudan Çeviri: Kesik de olsa burun senin parçandır.

Deyimsel Anlam: Atsan atılmaz, satsan satılmaz.

İsim cümlesi şeklinde kullanılan bu ifadenin ilk kelimesi olan “أنف” sözcüğü, “koklama ve soluma organı olan burun” anlamını taşır ve “ك” zamiri ile birleşerek “أنفك” ifadesi “senin burnun” anlamını verir. “من” harfi ceri ile “ك” zamiri birleştirilerek “منك” şeklinde kullanılır ve “senin bir parçandır” anlamını taşır. “أنفك منك” ifadesi, “burun senden bir parçadır, sana aittir” anlamını verir. Daha sonra şart edatı “لو” ile “كان” fiili bir araya gelmiş ve “ولو كان” şeklinde “... olsa bile” anlamını karşılamıştır. Deyimin son kelimesi olan “أجدع” kelimesi, “جدع” fiilinden türetilmiş olup “burnu kesik, burnu sakatlanmış veya burnu kopuk” anlamlarını içerir. Araçlar, burnunda kesik, çizik gibi kusurları olan kişilere “الأجدع” derlerdi. Burun, insanın dış görüntüsünü ciddi şekilde etkileyen bir organdır. Bu gerçekliğe rağmen, kusurlu bir görünüme, kesik gibi olumsuz özelliklere sahip olsa da burun insanın bir parçasıdır. Zira bu organ, insana özgüdür, onun bir parçasıdır ve ondan ayrı düşünülemez (Rahhal, 2021).

Bu deyim başka bir kullanımı da: “أنفك منك وإن كان أدن” şeklindedir. Burada, “أدن” fiili “burun akması” anlamını taşır. “ذنن” sözcüğü “burundan akan mukus” anlamında kullanılan “مخاط” sözcüğü ile aynı anlamı taşımaktadır (el-Meydâni, 1955, s. 21). Birebir çevirisi: “kesik olsa da aksa da burun senin burnundur” ifadesinde burun sözcüğü mecazi bir anlam taşımaktadır. Bu ifadede burundaki “kesik, çizik ve mukus” olumsuz detaylar, insanın iletişimde zorluk yaşadığı problemlili kişilere benzetilmiştir. Bu tür kişiler kimi zaman bir akraba, kimi zaman da kişinin çok yakını olabilir. İnsanın hayatında sorunlar yaratan veya çeşitli zorluklara neden olan ancak vazgeçilemeyen kişiler veya nesnelere için kullanılan bir ifadedir. Bu tür kişiler veya nesnelere, insanların yaşamında ciddi problemlere yol açsa da duygusal veya kan bağı gibi diğer bağlar nedeniyle kendilerinden vazgeçilmezler.

Deyim Kullanım Alanı:

Bu deyim, yaygın olarak aile fertleri veya kişinin yakın ilişki kurmak zorunda olduğu sorunlu kişilere atıfta bulunmak için kullanılır.

Örnek Kullanım:

“...وبقي كميث هناك ينتظره حتى أمسى، فانصرف إلى أهله وقال في نفسه: إن سألني أخي عن الفرس قلت له تحول ناقة فلما قدم على أخيه قال له: أين الفرس؟ فقال: تحول ناقة. فعلم أخوه أنه قد خدع وجعل يضربه. فقال عند ذلك قنفذين جعونة له: اله عما فاتك، فإن أنفك منك و لو كان أجدع! وأتى فراد أهله بالفرس وقال...” (Mes'ud, 1981, s. 98).

Modern Arapçada Yaygın Olarak Kullanılan Deyimlerin Öğretimi

Anadili dışında yabancı bir dilin öğrenimini yapanlar için deyim bilgisinin psikolojik bir boyutu da bulunmaktadır. Zira ilgili dili anadili olarak kullanan bireyler çoğunlukla deyimleri kullandıkları için bu dili yabancı dil olarak öğrenenler onları her zaman anlamayabilirler. Bu durum dili öğrenenlerin kaygı yaşamalarına neden olabilir. Kimi durumlarda ise deyim yanlışı anlaşılması ciddi sorunlara yol açabilir. Abisamra (2002) deyim bilgisine sahip olan öğrencilerin özgüven kazandığını ve iyi birer konuşmacı ve iletişimci olduklarını belirtmiştir. Mazotta (2003) ise, bir dili anadil olarak konuşanların ortak kültürel mirasının bir parçası olan deyimlerin, sosyal olarak kodlanmış şifreler içerdiğini ve konuşmaların alıntı işlevi gördüğünü ifade etmiştir. Yabancı dil öğrencileri, anadil konuşanlarla iletişim kurarken deyimleri gerektiğinde ve uygun bir şekilde kullanabilirlerse, kendilerini daha az yabancı hissederler. Günlük konuşmalarda deyimleri ve konuşmaların tamamını anlamak, anlamı kesintiye uğratmadan takip etmek anlamına gelir. Ancak genellikle yabancı dil öğrencileri, deyimleri anlıyormuş gibi davranmayı tercih etmektedirler (s. 56).

Diğer yabancı dillerde olduğu gibi Arapça deyimlerin öğretilmesinde öğrencilere zengin bir kelime hazinesi kazandırmak büyük önem taşır. Başlangıçta, öğrencinin günlük hayatta sıkça karşılaşabileceği deyimleri öğretmek önceliklidir. Örneğin, “بكل سرور، على الرأس والعين، أسعد الله صباحكم” gibi deyimler, günlük iletişimde kullanıldığı için öğrencinin hafızasında daha hızlı kalır ve öğrenme sürecini hızlandırır. Deyimlerin öğretiminde, öncelikle öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği ve telaffuzu kolay olanlar tercih edilebilir. Örneğin, Arapçada kullanılan غسل المخ “beyin yıkamak” deyimini, iki dilde de aynı anlamda olduğu için öğrencinin zihninde daha kolay kalabilir. Deyimleri öğretirken, sadece deyim söylemek yerine anlamını ve hangi durumlarda kullanıldığının açıklanması önemlidir.

Deyim öğretimi ile ilgili önerilerde bulunan Richards ve Rodgers’a (2001) göre öğretmenin etkili bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilere deyimleri keşfetmeleri için özgürlük tanınması ve sözcük çözümleme aşamalarında rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerin hatalarından öğrenmelerine yardımcı olmanın yanı sıra deyimlere odaklanan etkinlikler düzenlemeli ve öğrencilerin deyimleri tanımlarına yardımcı olacak aktiviteler geliştirmelidir (s. 137).

Öğretimi yapılan deyimlerin öğrencinin zihninde kalıcı olması için görsellerle desteklenip duvarlara asılması da etkili bir yöntemdir (Gülcü, 2011, s. 52). Aynı deyim farklı bağlamlarda nasıl kullanılabilir, öğrenciye birkaç örnek olayla gösterilebilir. Örneğin, “ayakları üzerinde durmak” deyimini, Arapçadaki “وقف على قدميه” deyimleriyle aynı anlamda olduğu için iki dilde de mevcuttur. Deyimin öğrencinin zihninde oturup oturmadığını anlamak için farklı cümlelerle denemeler yapılabilir. Deyimlerin anlatımı, gerçek hayattan örneklerle desteklenebilir. Deyimlerin ne zaman ve nerede kullanıldığına dair örnekler; masallar, hikayeler veya okuma kitapları gibi kaynaklardan seçilip dikkatli bir şekilde öğretimi yapılabilir.

Öğrencilere yönlendirici ve öğretici bir rol oynayarak deyimleri öğretmek önemlidir. Öğrenci araştırma yaptıktan sonra öğretmenin rehberlik etmesi, hataları düzeltmesi ve öğrenme sürecini kolaylaştırması öğrencinin özgüveninin artmasına katkı sağlayabilir. Verilen deyimlerin doğru çevirisini yapmaları ve anlamını anlamaları için öğrencilere yönlendirici sorular sorulabilir. Örneğin, “لم يترك بابًا إلا وطرفه” (çalmadık kapı bırakmamak) deyiminin önce sözcüklerin anlamları sorgulanmalı, sonra da hangi deyim olabileceği konusunda düşünmeleri istenebilir. İfadenin deyimsel karşılığının ne olabileceği konusunda öğrenci tahminleri alınabilir, böylece onlar da etkin bir şekilde sürece dâhil edilmiş olurlar.

Tartışma

Bu araştırma, Arapça yazılı materyalleri ve internet sitelerini tarayarak modern Arapçada yaygın olarak kullanılan deyimleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu temel amacın yanı sıra, elde edilen deyimleri yapısal ve semantik açıdan ayrıntılı bir şekilde incelemek ve deyimlerin öğretimine yönelik öneriler sunmak gibi alt hedefleri de bulunmaktadır. Alanyazın taramasında Doğru (2004), “Modern Arapçadaki Deyimlerin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi ve Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri” adlı doktora tez çalışmasıyla Arapçadaki deyimleri dilbilimsel açıdan ele almış ve deyimlerdeki sözdizimsel özelliklere odaklanmıştır. Her iki çalışmada benzer şekilde deyimler, yapısal açıdan ele alınırken aynı tezde bu çalışmadan farklı olarak özellikle klasik dönem metinlerinden alınan örneklerin incelendiği gözlenmiştir. Bu araştırma özellikle modern dönem deyimlerine odaklanmış ve onları semantik açıdan ele almıştır. Azimov (2012), Kur'an-ı Kerim'deki deyimlerin Kırgızca çevirisine odaklandığı doktora tezinde deyimlerin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Kur'an-ı Kerim'in mesajının eksiksiz bir şekilde aktarılabilmesi için deyim çevirilerinin büyük bir hassasiyetle yapılması gerektiğini dile getiren araştırmacı, araştırmasının Kur'an-ı Kerim'deki deyimlerin çevirisi hakkında yapılan kısıtlı araştırmaları gidermeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle bakıldığında bu araştırma sadece modern Arapça deyimlere odaklanması bakımından farklılık göstermektedir. Alanyazında rastlanan bir diğer çalışma da Amin'in (2020) “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Türkçe ve Arapça Organ Adları İçeren Deyimlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezidir. Arapça ve Türkçede organ adlarını içeren deyimleri inceleyen araştırmacı, bu çalışmayla benzer şekilde deyimlerin yapısal ve anlamsal benzerliklerini araştırmıştır. “Modern Arapçadaki Deyimlerin Yapısal ve Semantik Olarak İncelenmesi ve Öğretimi” başlıklı bu çalışmada ise organ adları içeren deyimlerle birlikte diğer modern deyimler de alınmıştır. Bu yönüyle bakıldığında her iki araştırmanın birbirinden farklı yönlerle alana katkıda bulunduğu söylenebilir. Alanyazın incelemelerinde rastlanan çalışmaların genellikle Kur'an-ı Kerim'de yer alan deyimleri odak aldığı gözlenmiştir. Fakat daha önce bu çalışmanın amacını oluşturan ve sadece modern Arapçadaki deyimlere odaklanarak yapısal ve semantik açıdan ele alan bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Dolayısı ile bu araştırma ile Modern Arapçada yaygın olarak kullanılan deyimlerin

tespit edilmesi, konuya dikkat çekilmesi ve Arapça öğretim yapılan programlarda daha fazla yer verilmesinin faydalı olması ve böylelikle alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Deyimler, iletişim sürecinde özel bir öneme sahip olan ve dilin ait olduğu kültürün zenginliğini yansıtan ifadelerdir. Özellikle Arapça gibi köklü bir dilin öğrenimi, sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi kurallarını değil, aynı zamanda o dilin içerdiği kültürel derinliği de içermelidir. Deyimler, dil kullanıcılarının iletişim yeteneklerini güçlendirmek, kültürel anlayışlarını derinleştirmek ve günlük hayatta dilin pratik kullanımını sağlamak için etkili bir araçtır. Modern Arapça deyimlerin yapısal ve semantik özelliklerinin incelenmesi, deyimlerin öğretimine ilişkin yeni yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, modern Arapça deyimlerinin belirlenmesi, semantik analizlerinin yapılması ve öğretimine dair öneriler sunulması bağlamında önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Arapça, diğer yabancı diller gibi geniş bir deyim yelpazesine sahiptir. Türkçede "deyim" başlığı altında incelenen deyimsele ifadeler, Arapçada genellikle "mesel" başlığı altında ele alınır. Ancak modern Arapçadaki deyimlerin özellikleri düşünüldüğünde, deyimlerin ayrı bir bölüm altında incelenmesi daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Dil, küçük bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir bütündür. Deyimler, iletişimde mesajın ilgi çekici ve öz bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur. Uzun cümlelerin yerine anlamı etkili bir şekilde iletebilmek için kısa ve özlü deyimler kullanılmasının iletişimde derinlik sağlayacağı düşünülmektedir. Arapça çalışmalarının incelenmesi sonucunda, Arapçada deyimsele ifadelerin diğer yabancı dillerde olduğu gibi kendi adıyla bir başlıkta ele alınmadığı gözlenmiştir. Arapçanın zengin deyim yapısı, bu ifadelerin gerektiği gibi anlaşılabilmesi için atasözleri ve özlü sözler gibi diğer bağlamlardan ayrı bir şekilde مثل başlığıyla değil de تعبير اصطلاحی adı altında ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, incelenen deyimsele ifadelerin bazen tek bir kelimeyle, bazen ise iki veya daha fazla kelimenin bir araya gelmesiyle oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu deyimlerin içinde tek kelimedenden oluşanlar daha az sayıda iken, iki veya daha fazla kelimedenden oluşan deyimlerin daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Köklü bir dil olan Arapçanın öğrenimi, Arapların kültürüne vakıf olmak açısından önemlidir. Sözcük bilgisi ve dilbilgisi derslerinin yanı sıra deyimsele ifadelerin öğretilmesi, öğrencilerin dil öğrenme sürecini ve iletişimlerini keyifli hale getireceği düşünülmektedir. Deyimlere hâkim olan öğrencilerin iletişim becerileri gelişir, kültürel anlayışları derinleşir ve dil kullanımında daha yetkin hissederler. Bu sebeple, Arapça deyimlerin öğretilmesi, dil eğitiminin önemli bir yapı taşıdır.

Deyimsele ifadelerin ayrı bir ders olarak verilip verilmemesi konusu, dilciler tarafından tartışılan bir konu olmuştur. Deyim öğretiminin her sınıf düzeyinde sınıf düzeyine uygun bir şekilde planlanarak

yapılması gerektiğini belirten Doğru'ya (2011) göre deyim öğretimi derslerde kullanılan metinlerin içine serpiştirilerek yapılmalıdır. Bunun yanı sıra dilin mantığını iyi düzeyde kavramış öğrenciler için deyimlerin ayrı bir ders olarak ele alındığı bir ders öğretim programında yer almalıdır (s. 128). Bu şekilde öğrenciler hem deyimlerin doğal kullanımını görmüş olur hem de anlamını kavrar. Ayrıca deyimlerin okuma metinlerinde yer alması, öğrencilerin hem okuma becerilerini geliştirmesine hem de deyimleri gerçek bir bağlamda görmelerine yardımcı olur. Son olarak deyimlerin, dil öğretiminde her seviyede yer almasının ve öğretiminin planlı ve dikkatli bir şekilde yapılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Deyimlerin dil eğitiminde ayrı bir ders olarak sunulup sunulmaması, uzmanlar arasında tartışmalı bir konudur. Deyimlerin öğretimi, her öğrenme seviyesine uygun bir şekilde planlanmalı ve ders içinde metinlere entegre edilmelidir. Ayrıca, dilin mantığını iyi anlayan öğrenciler için deyimlerin ayrı bir ders olarak ele alındığı programlar olarak düşünülebilir. Bu sayede öğrenciler, deyimleri hem doğal kullanımlarıyla gözlemlene fırsatı bulabilir hem de anlamlarını daha iyi anlayabilirler. Deyimlerin okuma metinlerinde yer alması, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve deyimleri gerçek bağlamda görmelerine yardımcı olur. Deyimler konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara şu öneriler sunulabilir: Yapılan alanyazın taramalarında deyimlerin sıklıkla kültürel bağlamlarla ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Deyim alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, deyimlerin hangi kültürel veya tarihsel bağlamlarda ortaya çıktığını ve nasıl evrildiğini inceleyen araştırmalar yapabilir ve deyimlerin toplumsal ve kültürel önemini vurgulayarak dil alanına katkıda bulunabilirler.

Kaynaklar

- Abdulgafûr, N. (2017). Da'vâ hacru'l-Kur'an. *Alûkah*. <https://www.alukah.net/sharia/0/112454/> sayfasından erişilmiştir.
- Abdulkerim, T. (2022). Min saydi'l-hâtr. *El-Ceride*. <https://www.aljarida.com/articles/> sayfasından erişilmiştir.
- Abisamra, S. N. (2002). *Teaching idioms*. Education 345: Second Language Acquisition. American University of Beirut. <http://abisamra02.tripod.com/idioms> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (2005). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2006). *Ana dilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2008). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim* (6. b., c. IV). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Amin, W. M. (2020). *Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve Arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Azimov, İ. (2012). *Kur'an'daki deyimler, kırgızca karşılıkları ve Arapça öğretiminde kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Babelli, İ. (2022). Cerhu'l-kibriya'. *Linkedin*. <https://ae.linkedin.com> sayfasından erişilmiştir.
- Başın, M. (2012). *el-Hubbu fevka sathi marmara*. Beyrut: Dâru'l-fârâbi.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz* (2. b.). Ankara: Anı.
- Bûdlâma, L. (2015). Neşru'l-gas'îli'l-muttisah. *el-Watan*. <https://alwatannews.net/Opinion/article/606205/> sayfasından erişilmiştir.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cürcânî, S. Ş. (1995). *Kitabu't-ta'rîfât*. Beyrut: Daru'l-Kitabi'l- İlmîyye.
- Dâhi, M. (2020). İctenibu umme'l-habâis. *el-Beled*. <https://www.elbalad.news/4609389> sayfasından erişilmiştir.
- Dâvud, M. (2003). *Mu'cemu't-ta'bîri'l-istilâhî fi'l-'Arabîyyeti'l-mu'âsira*. Kahire: Dâr Garîb.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. b.). İstanbul: Der.
- Doğru, E. (2004). *Modern Arapçadaki deyimlerin dilbilimsel açıdan incelenmesi ve yabancı dil öğretimindeki yeri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Doğru, E. (2011). *Dilin derin devleti deyimler*. Ankara: Fecr.
- Düzgün, O. & İlhan, S. (2020). Corci Zeydan'ın "Selahaddîn Eyyubî" romanındaki deyimlerin Türkçe çevirilerinin Mona Baker çeviri stratejilerine göre incelenmesi. *Nüşa*(50), 229-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1167742> sayfasından erişilmiştir.
- Ebu'l'azm, A. (2020). *Mu'cemu'l-ğaniy ez-zâhir*. <https://www.nli.org.il/ar/books/> sayfasından erişilmiştir.
- ed-Dayel, A. (2019). Kecâlibi't-temr ila Hecer. *el-İktisadiyye*. https://www.aleqt.com/2019/11/03/article_1705516.html sayfasından erişilmiştir.
- el-Avît, A. (2017). en-Nidâu'l-hurru'l-ahîr. *en-Nehâr*. <https://www.annahar.com/arabic/article/615036> sayfasından erişilmiştir.
- el-Bâzi'î, S. (2018). el-Urdun men kâne yenfuhu fî'r-ramâd. *el-Hadathcenter*. <https://www.alhadathcenter.net/index.php/views/25520-2018-06-12-01-22-09> sayfasından erişilmiştir.
- el-Hamîdî, N. (2016). Fulânun minfâhun. *er-Riyadh*. <https://www.alriyadh.com/1558235> sayfasından erişilmiştir.
- el-Hâr, Ö. (2021). Arâ' ve itticaat. *el-Vatan*. <https://www.al-wattan.net/news/167062> sayfasından erişilmiştir.
- el-Meydâni, E.-F. (1955). *Mecme'u'l-emsal*. (1 b., c. 1). Beyrut: Daru'l-Ma'rife.

- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- es-Sâim, R. (2023). La el'ab fî nehâri Ramadân hattâ lâ et'ab. *Omandaily*. <https://www.omandaily.com> sayfasından erişilmiştir.
- es-Semmân, G. (1995). *Leylu'l-gurabâ*. Beyrut: Dâru'l-âdâb.
- es-Sinî, M. İ. (1996). *el-Mu'cemu's-siyâki li't-ta'birati'l-istilâhiyye* (1. b.). Beyrut: Lübnan Nâşirûn.
- Garcia, M. J. (2010). *Idiomatic expressions Influenced by the Greek and Roman*. Memorias Del VI Foro De Estudios En Lenguas Internacional Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Universidad de Quintana Roo, México. <https://www.yumpu.com/en/document/read/30283492/> sayfasından erişilmiştir.
- Gülcü, G. (2011). *Fransızca Türkçe fizyonomi deyimlerinin karşılaştırılması ve dil öğretiminde işlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Hamdi, R. (2022). Ma'nâ İsmi Feyyâd. *Nawaem*. www.nawaem.com sayfasından erişilmiştir.
- Haşimi, A. (2021). *Cevahiru'l-Belaga*. Lübnan: el-Mektebetü'l-asriyye.
- Hengirmen, M. (2011). *Atasözleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- Husâmeddîn, K. Z. (1985). *et-Ta'bîru'l-istilâhî*. Kahire: Mektebetu'l-Anclo el-Masriyye.
- Hüseyin, M. T. (2005). *Ta'birun ve tahrirun lir-raşidin*. Riyad: Abikan.
- Jack, A. (2004). *Red herrings and white elephants*. London: Harper Collins.
- Krupnov, N. V. (1976). *V Tvorçeskay laboratorii pirevodçika*. Maskva: Dzdatelstvo. Mejdunarodniye Atnoşeniya.
- Liontas, I. J. (1999). *Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: the comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading*. The University of Arizona: Lurati, Ottavio.
- Mahfuz, N. (1988). *Han el-halîlî*. Kahire: Mektebetu'l-mısr.
- Mahfuz, N. (2006). *et-Tarik*. Kahire: Dâru's-şuruk.
- Ma'lûf, L. (2008). *el-Muncid*. Beyrut: Dâru'l-meşrık.
- Mensi, M. (1999). *Len azille câriyeten*. Nasr: Dâru'l-kitabi'l-hadis.
- Mes'ud, H. İ. (1981). *Zehru'l-ekem fi'l-emsal ve'l-hikem*. Fas: Daru's-Sekafe.
- Mazotta, P. (2003). Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Didattica e Linguistica dell'Italiano a Stranieri*, 1(1), 47-64.
- Muhammed, A. (2021). Lukma sâiğa. *el-Cezire*. <https://www.al-jazirah.com/2021/20210720/ar1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Nasır, A. (2023). el-Kûmîdyâ es-sevda' dâhile'ru'bi's-sûriy. *el-Arabiyyu'l-cedîd* <https://www.alaraby.co.uk/opinion/> sayfasından erişilmiştir.

- Nizar, B. (2021). Hel iktarabet ûrubba mine'l-i'tiraf bimağribiyyeti's-sahra'. *el-Kuds*. <https://www.alquds.co.uk/> sayfasından erişilmiştir.
- Rahhal. (2021). Tekûlu'l-arab. *Eroshen*. <https://www.eroshen.com/ejabat/?qa=38026/> sayfasından erişilmiştir.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge and New York: Cambridge UP.
- Rezzan, Ş. (2021). Hada's-şibl min dâke'l-esed. *Ammonnews*. <https://www.ammonnews.net/article/592618> sayfasından erişilmiştir.
- Rıza, O. T. (2015). *Şey'un mine'l-havf*. İzmir: Dâru'l-gayda.
- Sabit, A. (2020). Ummâlu masr hum es-servetu'l-hakikiyye. *Voice of belady news*. <https://voiceofbeladynews.com/articles/1124905.html> sayfasından erişilmiştir.
- Salim, A. (2016). Harbun âlemiyyetun ale'l-ebvâb. *el-Jazeera*. <https://www.aljazeera.net/blogs/2016/10/15/> sayfasından erişilmiştir.
- Satuhi, M. (2022). es-Sibahatu dıdde'teyyar darûretun? *Cevvak*. <https://jawak.com/search?q=> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, H. (2004). *Türkçede organ isimleriyle kurulan deyimler*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları
- Suveyfi, F. (2015). Eseru't-taâbîri'l-istilâhiyye fi ta'lîmi'l-lugati'l-Arabiyye. <https://www.new-educ.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünalın, Ş. (2010). *Dil ve kültür* (4. b.). Ankara: Nobel.
- Uysal, H. (1997). *Arapça-Türkçe-İngilizce deyimler sözlüğü*. Konya: Uysal.
- Yiğit, M. (2015). *Arapça'da deyimler ve Kur'an-ı Kerim'de kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. & Güngenci, M. M. (2021). Lübnan asıllı yazar Emîn Ma'lûf'un "Adriana Mater" adlı librettosunun Fransızcadan Arapçaya çevirisinde deyimlerin eşdeğerlik açısından incelenmesi. *Nüsha*, 21(52), 147-160.
- Young, M. (2017). *Mutaleât devriyye lihubera havle kadâyâ tete'allak bisiyasatiş-şarki'l-avsat ve şemâl afrikyâ*. *Carnegie*. <https://carnegie-mec.org/diwan/75018> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Idiomatic expressions are expressions that have a special importance in the communication process and reflect the richness of the culture to which the language belongs. Idiomatic expressions are effective tools to strengthen the communicative abilities of language users, to deepen their cultural understanding and to provide practical use of language in daily life. Examining the structural and semantic features of modern Arabic idiomatic expressions will contribute to the development of new approaches to teaching idiomatic expressions. This study should be considered as an important step in determining modern Arabic idiomatic expressions, making their semantic analysis and presenting suggestions for their teaching. The Arabic language, like other foreign languages, has a wide range of idiomatic expressions. Idiomatic expressions, which are examined under the title of "idiom" in Turkish, are generally handled under the title of "مثل" in Arabic. However, considering the features of idiomatic expressions in modern Arabic, it would be a more appropriate approach to examine idiomatic expressions under a separate section. This research aims to identify the idiomatic expressions that are commonly used in modern Arabic by examining the concept of "idiom" not under the title of "مثل" but under an independent title as "التعبير الاصطلاحي" and aims to eliminate the mental complexity of Arabic learners on this subject.

Idiomatic expressions reflecting the essence and cultural richness of a language express the history, traditions, lifestyles, and cultural accumulation of the society in which that language is spoken. Therefore, idiomatic expressions have a special importance for individuals learning a foreign language. Idiomatic expressions vary greatly in terms of how they have arisen among different languages. For example, the phrase "Karnım zil çalıyor" is used in Turkish to describe that a person is very hungry while in Arabic, it is expressed as "تترزق عصافير بطني" (the sparrows in my stomach are chirping). Likewise, while the idiomatic expression "rowing against the current" is used in Turkish for a person who makes an effort in vain, the idiomatic expression "ينفخ في الرماد" (Blowing the ash) is preferred in Arabic. This study has an important function especially in terms of focusing on modern Arabic idioms, identifying them and examining them semantically. Language is a whole formed by the combination of small components. The basic elements of this whole are examined under the name of "vocabulary". This category also includes terms related to science, art and similar fields. In addition, proverbs, idiomatic expressions, stereotypes, reduplications, jargon and slang expressions form an important part of the vocabulary of the language. Idiomatic expressions help to express the message in an engaging and concise way in communication. Instead of long sentences, short and concise idiomatic expressions can be used to convey meaning effectively and providing depth in communication. As a result of the examination of Arabic studies, it was confirmed that idiomatic expressions in Arabic were not handled under a title with their own name as in other foreign languages. Within the scope of the research, it was

concluded that the idiomatic expressions that we examined were sometimes formed by a single word, and sometimes by the combination of two or more words. The phenomenon called language goes beyond being just a cultural reflection since it is also a factor that forms the basis of all cultural activities. Anyone who wants to understand an individual must first study his or her language. Without language, it is almost impossible to fully grasp this human being. Idiomatic expressions form an important part of a language's culturally oriented vocabulary and provide critical clues that reflect the language's expressions, users' backgrounds, customs and traditions, lifestyles, thought patterns and various characteristics. The structural diversity of idiomatic expressions examined during the research can be summarized as follows: Idioms used in the form of adjective clause (المركب الوصفي) by combining adjective and mewsuf, idioms used in the form of noun clause formed by two nouns coming together (المركب الإضافي), idioms whose first word begins with a noun and used as a noun clause (المركب الاسمي), idioms whose first word begins with a verb (المركب الفعلي) and idioms that are used with a structure (المركب العباري) that begins with letter-i cer or adverb prepositions. The analysis of the relationship between the meaning of the idiomatic expressions and the message they want to convey is called "semantic analysis". The main source of this situation is that at least one of the words in the idiom has moved away from its literal meaning and gained a figurative meaning. Idiomatic expressions often reflect grammatical structures that have meanings different from the total meaning of the words they contain. Learning Arabic, which is a deep-rooted language, is important in terms of being familiar with the culture of the Arabs. Teaching idiomatic expressions as well as vocabulary and grammar lessons makes the language learning process of students enjoyable and makes their communication effective. Students who can understand and use idiomatic expressions properly develop their communication skills, deepen their cultural understanding and feel more competent in language use. Students who can understand and use idiomatic expressions properly develop their communication skills, deepen their cultural understanding and feel more competent in language use. Whether or not idiomatic expressions should be taught as a separate course in language teaching is still a debated issue among linguists. While teaching idiomatic expressions, they should be planned in accordance with the learning level of each class and integrated into the texts used as course material during the course. In addition, programs in which idiomatic expressions are discussed under a separate course name should be considered for students who have a good level of language and can comprehend the logic of the language. In this way, students can have the opportunity to observe idiomatic expressions in their natural usage and better understand the message they want to convey. Including idiomatic expressions in reading texts helps students to see idiomatic expressions in a real context as well as improving their reading skills.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Bir Mesleki Gelişim Modeli Olarak Bireysel Araştırma: Kavramsal Bir Analiz

Self-Study as a Professional Development Model: A Conceptual Analysis

Ahmet Saban

Yazar Bilgileri

Ahmet Saban 
Prof. Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Temel Eğitim,
ahmet_saban@yahoo.com

ÖZ

“Bireysel araştırma”, eğitimcilerin kendi mesleki uygulamalarını eleştirel, derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemeleri ve bu sayede de kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri veya dönüştürmeleri üzerine odaklanmaktadır. Eğitimcilerin uygulamada yaşadıkları ikilemler, endişeler ve gerilimler ya da sahip oldukları öğretim anlayışları, inançları ve idealleri, bireysel araştırmanın başlatılmasına neden olan temel unsurları oluşturmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi uygulamalarına ilişkin “pedagojik sorgulama” yapmaları olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, bireysel araştırma hakkında kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirerek bu araştırma yaklaşımının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, bireysel araştırmaya ilişkin güncel alanyazın aşağıdaki yedi soru çerçevesinde derinlemesine analiz edilmiştir: (1) Bireysel araştırma nasıl kavramsallaştırılmaktadır? (2) Bireysel araştırma tarihsel süreç içinde nasıl ortaya çıkmıştır? (3) Bireysel araştırmanın doğuşuna ve kavramsallaştırılmasına katkı getiren eğitimciler kimlerdir? (4) Bireysel araştırmanın tanımlayıcı özellikleri nelerdir? (5) Bireysel araştırma nasıl öğretilebilir ve öğrenilebilir? (6) Bireysel araştırmaya getirilen temel eleştiriler nelerdir? (7) Bireysel araştırmayı diğer nitel araştırma desenlerinden farklı kılan nedir? Bu çalışmanın, bireysel araştırmada yeni olan araştırmacılara, onu öğrencilerine öğretmek isteyen eğitimcilere ve onun uygulanmasında meslektaşlarına destek sunan deneyimli bireysel araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Bireysel araştırma
Mesleki gelişim
Yansıtıcı uygulama
Öğretmen eğitimi
Alanyazın incelemesi

Keywords

Self-study
Professional development
Reflective practice
Teacher education
Literature review

Makale Geçmişi

Geliş: 22.07.2023
Düzeltilme: 05.11.2023
Kabul: 05.12.2023

ABSTRACT

“Self-study” focuses on educators’ critical, in-depth, and systematic examination of their practices, thereby improving or transforming themselves as professionals. Educators’ dilemmas, concerns, and tensions in practice or their teaching understandings, beliefs, and ideals constitute the main reasons for initiating self-study. In this respect, educators regard self-study as a “pedagogical inquiry” into their practices. The primary purpose of this study is to contribute to a better understanding of the self-study methodology by conducting a comprehensive literature review on this research approach. In line with this general purpose, this study examines the current literature on self-study within the framework of the following seven questions: (1) How is self-study conceptualized? (2) How did self-study emerge historically? (3) Who are the educators contributing to the birth and conceptualization of self-study? (4) What are the defining characteristics of self-study? (5) How can self-study be taught and learned? (6) What are the essential criticisms of self-study? (7) What differentiates self-study from other qualitative research designs? This study will likely guide researchers new to self-study, those educators aspiring to teach it to their students, and the experienced self-study researchers supporting their colleagues applying it.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Saban, A. (2023). Bir mesleki gelişim modeli olarak bireysel araştırma: Kavramsal bir analiz. *TEBD*, 21(3), 1767-1806. <https://doi.org/10.37217/tebd.1331479>

Giriş

Bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi mesleki uygulamalarını eleştirel, derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemeleri ve bu sayede de kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri veya dönüştürmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bireysel araştırmanın itici gücü, eğitimcilerin “kendi uygulamalarını sorgulama ve daha iyi anlama” (Loughran, 2004, s. 9) arzusundan kaynaklanmaktadır. Eğitimcilerin uygulamada yaşadıkları ikilemler, endişeler ve gerilimler ya da sahip oldukları öğretim anlayışları, inançları ve idealleri, bireysel araştırmanın başlatılmasına neden olan temel unsurları oluşturmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi uygulamalarına ilişkin “pedagojik sorgulama” yapmaları olarak ele alınmaktadır. Örneğin, eğitimciler aşağıdaki sorulara yanıt aranmak için bireysel araştırma yapılabilirler:

- Mesleğime ilişkin sahip olduğum ilkeler, inançlar veya değerler nelerdir?
- Uygulamalarım, sahip olduğum mesleki değerlerle ne ölçüde uyumaktadır?
- Uygulamalarımı daha iyi nasıl geliştirebilirim?

Diğer taraftan, bireysel araştırmanın İngilizce dışındaki dillere çevrilmesinde ve İngilizce konuşulan kültürlerden farklı kültürlere uyarlanmasında zorluklar yaşanmaktadır (Thomas ve Guðjónsdóttir, 2020). Örneğin Thomas (2020), İngilizce “self-study” teriminin Fransızcaya çevrilmesinde yaşanan problemin altını çizmiştir. Çeviri zorluğu ironik bir biçimde, bazı bireysel araştırmacıların kendi dillerinde çalışma/yayın yaptıklarında “self-study” kavramını tercüme etmeye çalışmak yerine onu olduğu gibi kullanmayı tercih etmelerine de neden olmaktadır (Thomas ve Guðjónsdóttir, 2020). Kristinsdóttir, Jónsdóttir, Gísladóttir, Óskarsdóttir ve Guðjónsdóttir’in (2020) de örneklendirdiği gibi: “İngilizce ‘self-study’ kavramının İzlandaca dili için uygun karşılığını bulamadığımızdan İzlandacadaki bir cümlenin tam ortasında bu sözcüğü olduğu gibi kullanma eğilimindeyiz” (s. 1424). Thomas ve Guðjónsdóttir (2020) aynı zamanda çeviri zorluğunun içinde barındırdığı tehlikeye de şu şekilde dikkat çekmektedir:

Self-study hakkında dille ilgili zorlukların olduğu açıktır ve birçok durumda bu terimin başka bir dilde tam anlamıyla karşılığı olmadığı için çevrilmemesine karar verilmektedir. Tam bir çevirinin olmaması, bu araştırma yaklaşımının benzersizliğini göstermekle beraber uluslararası araştırmacıların onu kendi bağlamlarına uyarlayabilmek için uğraşmak zorunda kaldıkları kültürel unsurun da altını çizmektedir. Bir dilde ‘self-study’ kavramı için herhangi bir uygun kelime olmadığında, onun arkasındaki felsefenin, vizyonun ve inançların da o kültürde kavranması ve ifade edilmesi zor olmaktadır. (s. 1335)

İngilizce “self-study” terimi Türkçeye “öz-inceleme”, “kendini araştırma” ve “bireysel araştırma” biçiminde tercüme edilebilmektedir. Ancak, her üç çevirinin de bu araştırma yaklaşımının (iş birliği veya eleştirel arkadaşlık gibi) “etkileşim” özelliğini tam olarak karşıladığını söylemek güçtür. Bu çalışmada, Türkçe alanyazındaki sürekliliği sağlamak adına İngilizce “self-study” teriminin karşılığı olarak “bireysel araştırma” tanımlaması tercih edilmiştir. Bu tanımlamayı Türkçe alanyazına ilk kazandıran eğitimci ise Bülent Alan (2016) olmuştur. Yazar, “Eğitimde Nitel

Araştırmalar Dergisinde” 2016, 2019 ve 2021 yıllarında olmak üzere üç makale (Alan, 2016, 2019; Alan, Sariyev ve Odabasi, 2021) yayımlamıştır. Bu üç makaleye ek olarak Utku (2019) ile Avşar ve Saban (2023) tarafından yayımlanan iki bireysel araştırma makalesi daha bulunmaktadır. Bu durum, Türkçe alanyazında bireysel araştırma hakkında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Daha önemlisi, Alan’ın (2016) makalesi dışında bireysel araştırma yaklaşımını kavramsal açıdan ele alan herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu çalışma da temel olarak böyle bir farkındalıktan kaynaklanmıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın, bireysel araştırmada yeni olan araştırmacılara, onu öğrencilerine öğretmek isteyen eğitimcilere ve onun uygulanmasında meslektaşlarına destek sunan deneyimli bireysel araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda Butler ve Branyon’un (2020) dünya genelindeki eğitimcilere yönelik yaptığı çağrıya da bir yanıt niteliğindedir. Butler ve Branyon (2020) sadece İngilizce konuşulan ülkelerdeki eğitimcilerin değil, dünya genelindeki eğitimcilerin de bireysel araştırma örneklerini paylaşması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, Butler ve Branyon (2020) yalnızca bireysel araştırma makalelerini yayımlayan “Studying Teacher Education” dergisinde 2005 ve 2017 yılları arasında yayımlanan 228 makaleyi analiz etmiştir. Bulgulara göre söz konusu dergide yayın yapan 394 yazarın %62,9’unun Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) bir yükseköğretim kurumuyla ilişkili olan öğretmen eğitimcilerinden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca, 15 ülke arasından İngilizce dilini konuşan beş ülkenin (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) yazarların %88,7’sini oluşturduğu anlaşılmıştır. Geri kalan yazarların ise İsrail, Hollanda, İrlanda, İzlanda, İsveç, Çin, Japonya, Malta, Bangladeş, Barbados, Pakistan ve İspanya gibi ülkelere olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan bu çalışmanın, bireysel araştırmanın Türkiye’de de tanınmasını ve yaygınlaşmasını sağlamada önemli bir rolünün olacağı düşünülmektedir.

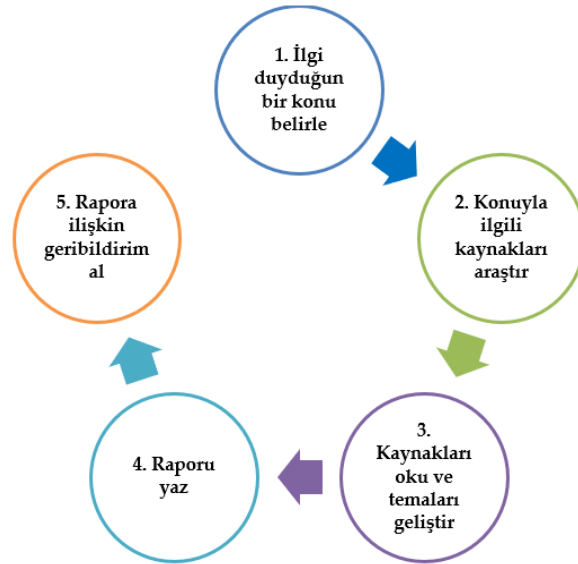
Bu çalışmanın temel amacı, bireysel araştırma hakkında kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilerek bu araştırma yaklaşımının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, bireysel araştırmaya ilişkin güncel alanyazın aşağıdaki yedi soru çerçevesinde derinlemesine analiz edilmiştir:

1. Bireysel araştırma nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
2. Bireysel araştırma tarihsel süreç içinde nasıl ortaya çıkmıştır?
3. Bireysel araştırmanın doğuşuna ve kavramsallaştırılmasına katkı getiren eğitimciler kimlerdir?
4. Bireysel araştırmanın tanımlayıcı özellikleri nelerdir?
5. Bireysel araştırma nasıl öğretilir ve öğrenilebilir?
6. Bireysel araştırmaya getirilen temel eleştiriler nelerdir?

7. Bireysel araştırmayı diğer nitel araştırma desenlerinden farklı kılan nedir?

Yöntem: Alanyazın İncelemesi Süreci

Alanyazın incelemesinin temel amacı, akademik bir konu hakkında var olan (kitap, makale, bildiri gibi) kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla analiz ederek sentezlemektir. Fink (2009) alanyazın incelemesini “araştırmacılar, akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından üretilmiş ve yayımlanmış mevcut çalışmaları belirlemek, değerlendirmek ve sentezlemek amacıyla kullanılan bir yöntem” (s. 3) biçiminde tanımlamaktadır. Alanyazın incelemesi, çalışma alanındaki temel kavramları, fikirleri ve yaklaşımları sunması, konuyu tarihsel bir perspektifle ele alması ve çalışma alanındaki öncü çalışmaları veya yazarları ön plana çıkarması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Ocak, 2021). Bu kavrayış temelinde yürüttüğüm alanyazın incelemesi sürecini beş aşamada gerçekleştirdim. şekil 1, çalışmada uyguladığım alanyazın incelemesi sürecinin aşamalarını görselleştirmektedir.



şekil 1. Alanyazın incelemesi süreci

İlk aşamayı “İlgi Duyduğun Bir Konu Belirle” biçiminde adlandırdım çünkü her bilimsel çalışma gibi bu çalışma da akademik bir konuya duyulan bir ilgi ve merak neticesinde ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelemesi sürecinin başında, bireysel araştırma yaklaşımını daha fazla öğrenmek için sahip olduğum ilginin farkındaydım.

İkinci aşamayı “Konuyla İlgili Kaynakları Araçtır” biçiminde adlandırdım. Bu amaçla, çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanlarını (örneğin: <https://trdizin.gov.tr/>; <https://journals.sagepub.com/>; <https://www.tandfonline.com/>; <https://eric.ed.gov/>; <https://www.jstor.org/>; <https://link.springer.com/>; <https://www.sciencedirect.com/>) kullanarak bireysel araştırma hakkında var olan kaynakları derledim. Bu kaynakların içeriğini gözden geçirerek, hangilerini çalışmada kullanacağımı ve hangilerini de dışarıda bırakacağımı kararlaştırdım. Dolayısıyla, kaynakçada verdiğim liste, bireysel araştırmaya ilişkin okuduğum eserlerin sadece bir kısmını temsil etmektedir.

Üçüncü aşamayı “*Kaynakları Oku ve Temaları Geliştir*” biçiminde adlandırdım. Bu aşamada bulduğum kaynakları tekrar tekrar okudum ve paylaşmak istediğim bilgileri kararlaştırdım. Her ne kadar alanyazın incelemesi sürecinin başında çalışmamın odak alanını “bireysel araştırma” olarak belirlesem de bu odak alanıyla ilgili hangi sorulara cevap arayacağım ancak bu aşamada açıklığa kavuştu. Dolayısıyla, herhangi bir alanyazın incelemesi sürecinde kaynakları derinlemesine analiz etmeden, hangi soruların sorulacağını, hangi temaların geliştirileceğini ya da hangi bilgilerin rapor edileceğini tam olarak kararlaştırmak zordur. Alanyazın incelemesine konu olan sorularımı “Giriş” başlığında ve bu sorulara cevap niteliğinde olan temalarımı da “Bulgular” başlığında sundum.

Dördüncü aşamayı “*Raporu Yaz*” biçiminde adlandırdım. Bu aşamada, bir önceki aşamada okuduğum kaynaklara ilişkin tuttuğum notları temalara göre düzenledim. Örneğin aynı temaya ilişkin birden fazla kaynaktan elde ettiğim bilgileri ilişkilendirdim. Ayrıca, bilgi tekrarlarını ortadan kaldırdım. Gerekliğinde bazı kaynaklardan sayfa numarası vererek doğrudan alıntılar yaptım, aksi halde onları kendi cümlelerimle ifade ettim. Bu hususlarda dikkatli olmaya özen gösterdim.

Beşinci aşamayı “*Rapora İlişkin Geribildirim Al*” biçiminde adlandırdım. Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturduğum raporu 2023 Bahar döneminde verdiğim “Eğitimde Bireysel Araştırma Yöntemi” adlı doktora dersimi alan dört öğrencimle paylaştım. Onlardan bu raporda yer alan kuramsal bilgilere ilişkin (okunaklılık ve yararlılık bakımlarından) yorum yapmalarını istedim. Dolayısıyla, bu çalışmanın “Bulgular” başlığında paylaştıklarım, bir bakıma, bireysel araştırma yaklaşımıyla ilgili okumalarımın ve kişisel deneyimlerimden keşfettiklerimi temsil etmektedir.

Bulgular

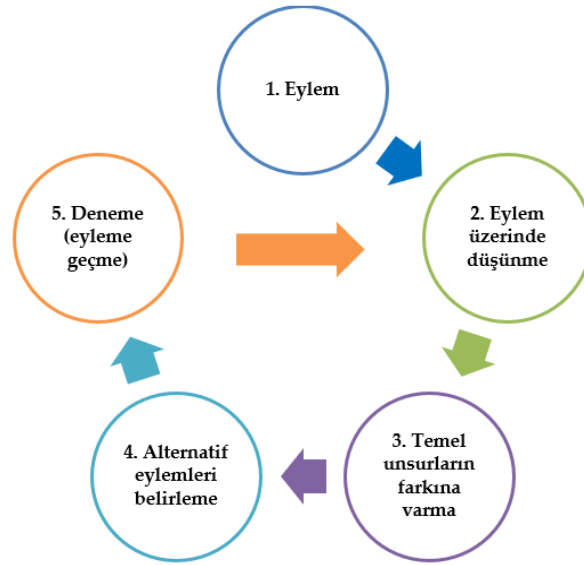
Bireysel Araştırmanın Kavramsallaştırılması

“En genel anlamda bireysel araştırma, uygulayıcı konumunda olan bir araştırmacının mesleki gelişim amacıyla kendini, uygulamalarını ve bağlamını araştırma konusu yaparak derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemesi olarak kavramsallaştırılmaktadır” (Avşar ve Saban, 2023, s. 146). Alanyazında, bireysel araştırma hakkında sıklıkla atıf yapılan tanımlar şunlardır:

- Bireysel araştırma, araştırmacının “kendisini, eylemlerini, fikirlerini ve aynı zamanda ‘kim olmadığını’ incelemesidir” (Hamilton ve Pinnegar, 1998, s. 236).
- Bireysel araştırma, “kişinin kendi uygulamalarına ilişkin kasıtlı, sistematik ve özeleştirel bir sorgulama” yapmasıdır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999a, s. 22).
- Bireysel araştırma, “bireyin kendi uygulamalarına yönelik kasıtlı ve sistematik bir sorgulama” yapmasıdır (Dinkelman, 2003, s. 8).

Bu tanımlarda da açıkça vurgulandığı üzere, bireysel araştırma eğitimcileri bir “sorgulama, yansıtma ve eylem” döngüsüne dâhil etmektedir. Bu döngüde eğitimciler, var olan uygulamalarını

sorgulamakta, karşılaştıkları sorunlara alternatif çözümler üretmekte ve eylemlerine ilişkin yansıtma yapmaktadırlar. Örneğin Korthagen ve Vasalos (2005), eğitimcilerin mesleki gelişimlerini sistematik bir biçimde sürdürebilmeleri amacıyla “ALACT” adını verdikleri beş aşamalı döngüsel bir yansıtma modeli geliştirmiştir. Şekil 2, Korthagen ve Vasalos’tan (2005, s. 49) uyarlanan ALACT Modeli’nin öngördüğü döngüsel yansıtma sürecinin aşamalarını görselleştirmektedir. ALACT ismi de modeldeki her aşamanın İngilizce baş harfinden (1. Action. 2. Looking back on action. 3. Awareness of essential aspects. 4. Creating alternative methods of action. 5. Trial) oluşmaktadır. Ayrıca modeldeki beşinci aşama, bir sonraki yansıtma döngüsünün ilk aşaması olmaktadır.



Şekil 2. ALACT Modeli’nin öngördüğü döngüsel yansıtma süreci

Son yıllarda bireysel araştırma, kendi uygulamalarını geliştirmeyi ya da iyileştirmeyi hedefleyen eğitimciler için önemli bir seçenek haline gelmiştir. Bireysel araştırma aracılığıyla, aynı zamanda araştırmacı konumunda olan eğitimciler “araştırma” ve “uygulama” arasındaki sürekli etkileşimin farkında olarak “araştırma yoluyla uygulamayı iyileştirme” ve “uygulama yoluyla araştırılacak konuyu belirleme” biçimindeki bir döngüyü mesleki yaşamlarının önemli bir parçası olarak görmektedirler (Loughran, 2007). Bu döngüsel yolculukta eğitimciler, öz-yansıtma, öz-inceleme, öz-eleştirme, öz-değerlendirme gibi süreçler aracılığıyla mesleki anlayışlarına, ön-kabullerine veya uygulamalarına ilişkin sürekli olarak pedagojik sorgulamalar yapmaktadırlar. Bireysel araştırma vasıtasıyla eğitimciler, belli bir bağlama özgü olan uygulama örneklerini eleştirel bir yaklaşımla başkalarıyla paylaşarak (başkalarının erişimine, analizine ve eleştirisine sunarak) mesleğe ilişkin kavrayışlara önemli bir katkı getirmeye çalışmaktadırlar (Hamilton, 2005).

Örneğin Donnell (2010), “Eğitim Bilimine Giriş” dersi kapsamında kendisinin öğretmeyi öğrenme ve mücadelelerle başa çıkma deneyimlerini mercek altına almıştır. Bu çalışmasıyla Donnell, doktorasını yeni tamamlamış ve farklı bir üniversitede ders vermeye yeni başlamış bir öğretmen

eğitimcisi olarak mesleğin ilk yıllarındaki öğretim deneyimlerinden ne öğrenebileceğini anlamaya çalışmıştır. Donnell, dersi yaklaşık 25'er öğrenciden oluşan gruplarla dört dönem süresince (her dönem dersin işlenişiyle ilgili "eleştirel pedagoji" bağlamında önemli değişiklikler yaparak) yürütmüştür. Araştırmanın veri kaynakları, ders notları, ödevler, öğrencilerin tuttuğu yansıtıcı günlükler, öğrencilerin yazdığı kritik olay raporları ve bu raporlara ilişkin araştırmacı tarafından yapılan yorumlar ile öğrencilerin ders hakkındaki değerlendirmelerinden oluşmuştur. Verilerin "tematik analiz" yöntemiyle analiz edildiği bu bireysel araştırmada aşağıdaki iki ana temaya ulaşılmıştır:

- Hesap verebilirlik ile özgünlük arasında gerilim yaşamak.
- Sesini duyurmak/duruş sergilemek.

İlk temaya ilişkin olarak Donnell (2010), doktorasını aldığı üniversitenin "eleştirel pedagoji" düşüncesiyle ünlenmiş bir kurum olduğunu ve kendisinin de bu düşünce doğrultusunda eğitim gördüğünü, göreve başladığı üniversitenin ise "teknik bilgiye" ağırlık veren bir kurum olduğunu ve bu yönüyle de çok farklı bir akademik kültüre sahip olduğunu fark etmiştir. Bu duruma bağlı olarak araştırmacı "hesap verebilir olma" ile "özgün olma" arasında bir gerilim (ikilem) yaşadığını ifade etmiştir. Bu gerilimin bir tarafında ders kitabının içeriğine sadık kalması ve öğrencilerini merkezi sınava hazırlaması gerektiğine dair görev yaptığı bölümün beklentisi bulunmaktadır. Gerilimin diğer tarafında ise kendisinin öğrencilerini eğitimle ilgili fikirlerin karmaşıklığıyla tanıştırmayı, bu fikirleri eleştirel bir bakış açısıyla ele almalarını teşvik etmeyi ve bu konuda öğrencilerine bir rol modeli olmayı istemesi bulunmaktadır.

İkinci temaya ilişkin olarak ise Donnell (2010) zaman içinde öğrencilerden aldığı olumlu geribildirimler doğrultusunda, dördüncü dönemin başında bölüm tarafından belirlenen ders kitabı yerine kendisinin derlediği bir okuma listesini takip etmeye karar vermiştir. Daha sonra, bu kararı ve eleştirel pedagojiye dayalı öğretim anlayışının ayrıntılarını bölümde aynı dersi veren bir meslektaş ile paylaşmıştır. Donnell (2010), etkisi üniversite değişikliğine kadar uzanan bu paylaşım sonrasındaki yaşananları şu şekilde açıklamıştır:

[Meslektaşımın] yanıtı öfke doluydu ve ilk tepkisi hemen bölüm başkanına telefonla haber vermek oldu. Ardından, yansıtıcı günlüğümde düşmanca olarak nitelendirdiğim iki görüşme daha yaptık. Gözyaşlarımı kontrol etmek için çok mücadele ettim. Her iki meslektaşım da değişikliklerin mantıksız ve gereksiz olduğunu düşündü. ... Meslektaşlarımla sorunu çözmeye devam etmek için gereken esnekliğe veya becerilere sahip değildim. Bunun yerine, başka bir üniversitede yeni bir pozisyon aramakla ilgili isteğimi günlüğüme not ettim ve kısa bir sürede de bu isteğim gerçekleşti. Ancak bu durum kendim hakkında yaptığım yansıtıcımlarımda keşfettiğim zor soruları doğurdu: Acaba öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğine ilişkin inandıklarımın bir savunucusu olarak eski üniversitemde kalıp sesimi duyurmaya devam mı etmeliydim? (s. 231)

Bireysel Araştırmanın Tarihsel Süreç İçinde Ortaya Çıkışı

Bireysel araştırmanın temeli, 1993 yılında "Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA)" bünyesinde "Öğretmen Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Bireysel Araştırma (S-STEP/Self-Study of

Teacher Education Practices)” ya da daha sonra “Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi Uygulamalarına ilişkin Bireysel Araştırma (S-STTEP/Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices)” olarak adlandırılan bir “Özel İlgi Grubunun (SIG)” oluşturulmasıyla atılmıştır (Garbett, Fitzgerald ve Thomas, 2020). Loughran (2004) bireysel araştırmanın ortaya çıkışını “benzer ilgileri, sorunları ve endişeleri olan ve benzer düşünen insanların bir araya gelmesi” (s. 13) olarak tanımlamıştır. Zeichner (1999) ise bireysel araştırmanın doğuşunu öğretmen eğitimi alanında “şimdiye kadarki en önemli gelişme” (s. 8) olarak nitelemiştir.

“Özel İlgi Grubunun” oluşturulmasında kendilerini “Arizona Grubu” olarak adlandıran öğretmen eğitimcilerinin 1992-AERA Kongresi’nde sundukları çalışmaların ve Tom Russell’ın payı büyüktür (Craig ve Curtis, 2020; Loughran, 2004). Arizona Grubu, doktora çalışmalarını Arizona Üniversitesinde tamamlamış, fakat başka üniversitelerde göreve başlamış dört yeni öğretmen eğitimcisiinden [Karen Guilfoyle (Idaho Üniversitesi), Mary Lynn Hamilton (Kansas Üniversitesi), Stefinee Pinnegar (Brigham Young Üniversitesi) ve Margaret Placier (Missouri Üniversitesi)] oluşmaktadır ve deyim yerindeyse bireysel araştırmanın doğmasında “fitili ateşleyenler” olarak değerlendirilmektedir. Tom Russell ise bu dört öğretmen eğitimcisinin 1992-AERA Kongresi’nde sunum yaptıkları panele katılarak eğitimcilerin kendi uygulamalarını yakından incelemeleri gerektiğinin altını çizmiştir (Craig ve Curtis, 2020).

Arizona Grubu üyelerinin 1992-AERA Kongresi’nde sundukları çalışmalar, atanma süreci esnasında ve sonrasında göreve başladıkları üniversitelerde bir öğretmen eğitimcisi olarak sahip oldukları deneyimlere ilişkin (mektup, e-posta, çevrim içi ve yüz yüze sohbetler aracılığıyla) kendi aralarında gerçekleştirdikleri diyaloglara dayanmaktadır (Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar ve Placier, 2004). Ancak her biri çalışmasında bir öğretmen eğitimcisi olmanın farklı bir yönüne vurgu yapmıştır. Örneğin:

- Atanma sürecinde yazılı olmayan kurallar.
- Öz-yansıtma dayalı çalışmaların akademisyenler tarafından bilimsel bulunmaması.
- Yeni atanan öğretmen eğitimcilerinin karşılaştıkları zorluklar.
- Öğretmen eğitimcilerinin seslerinin duyurulması.

S-STTEP ismi ilk kez 1994-AERA Kongre dizininde yer almıştır (Garbett vd., 2020). 1996 yılında ise daha sonra iki yılda bir dört gün süreli olarak düzenlenecek olan ve “Kale Kongreleri” olarak adlandırılacak olan S-STTEP kongrelerinin ilki İngiltere’de Herstmonceux Kalesi’nde gerçekleştirilmiştir (<https://www.castleconference.com/>). 1996 yılından itibaren günümüze kadar toplam 14 S-STTEP Kongresi yapılmıştır. Ayrıca, 1996 yılında gerçekleştirilen ilk S-STTEP Kongresi’nde sunulan bildiriler de dâhil olmak üzere, günümüze kadar gerçekleştirilen toplam 14

kongrede sunulan bütün bildiriler kongre kitabı olarak basılmıştır. Bu bildiri kitaplarının tümüne (<https://www.castleconference.com/>) web sitesinden PDF formatında erişilebilmektedir.

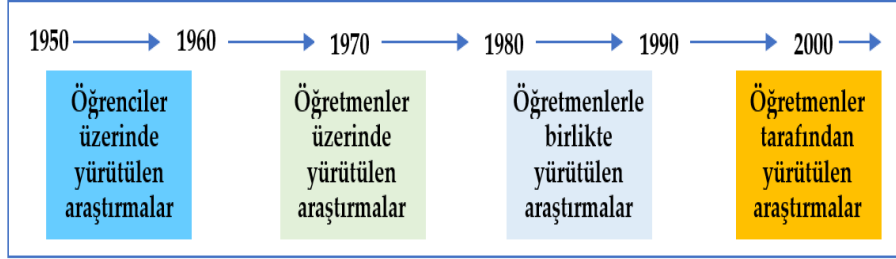
2004 yılında, “Kluwer Academic” ilk Uluslararası S-STTEP El Kitabı’nı (Loughran, Hamilton, LaBoskey ve Russell, 2004) yayınlamıştır. Bu El Kitabı toplam 38 bölüm ve 1529 sayfadan oluşmaktadır. Bu El Kitabı 2007 yılında “Springer” tarafından yeniden basılmıştır. 2005 yılında ise yalnızca bireysel araştırma çalışmalarını yayımlayan uluslararası bir bilimsel dergi (Studying Teacher Education) Tom Russell ve John Loughran’ın eş-editörlüğünde “Taylor & Francis” tarafından yayınlanmaya başlamıştır (<https://www.tandfonline.com/journals/cste20>). O zamana kadar S-STTEP araştırmacıları çalışmalarını “Teaching and Teacher Education”, “Teacher Education Quarterly”, “Teachers and Teaching: Theory & Practice”, “Teaching Education”, “Journal of Curriculum Studies”, “Reflective Practice” ve “Professional Development in Education” gibi dergilerde yayımlama fırsatı bulmuşlar ve bulmaya da devam etmektedirler.

2020 yılında, “Springer” ikinci Uluslararası S-STTEP El Kitabı’nı (Kitchen vd., 2020) yayınlamıştır. Bu El Kitabı toplam 54 bölüm ve 1548 sayfadan oluşmaktadır. Bu gelişmelere ek olarak bireysel araştırma hakkında yazılmış kitaplar (örneğin, Samaras, 2011), bireysel araştırmayı tanıtan derleme türü kuramsal makaleler (örneğin, Vanassche ve Kelchtermans, 2015) ve bireysel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmaların analiz eden makaleler de (örneğin, Mena ve Russell, 2017) bulunmaktadır.

Bireysel araştırmanın tarihsel süreç içinde ortaya çıkışını anlamada, Clarke ve Erickson’un (2004a) analizi önemlidir. Yazarlara göre, 1950’lerden itibaren eğitim araştırmalarında dört farklı eğilim olmuştur:

- *Öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmalar:* Bu eğilim, öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğine ya da motive olduğuna ilişkin akademisyenler tarafından davranışçı bakış açısıyla yürütülen deneysel çalışmaları simgelemektedir.
- *Öğretmenler üzerinde yürütülen araştırmalar:* Bu eğilim, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yeterliklerin önceden belirlenebileceği ve genellenebileceği varsayımına dayalı olarak akademisyenler tarafından davranışçı bakış açısıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmaları yansıtmaktadır.
- *Öğretmenlerle birlikte yürütülen araştırmalar:* Bu eğilim, akademisyenlerin öğretmenleri sadece denek olarak görmediği, aksine onların düşünce ve eylemlerini belli nitel yöntemlerle işbirlikli olarak ele aldıkları çalışmaları temsil etmektedir.
- *Öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar:* Bireysel araştırmanın doğuşunu simgeleyen bu eğilim, öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik anlatı ve otobiyografilere dayalı olarak yürüttükleri çalışmaları tanımlamaktadır.

Şekil 3, Clarke ve Erickson'dan (2004a, s. 59) uyarlanan ve tarihsel süreç içinde eğitim alanında beliren araştırma eğilimlerini görselleştirmektedir. Şekil 3'teki oklar, bir araştırma eğiliminin diğerinin yerine geçmesini değil, her bir araştırma eğiliminin ortaya çıkış zamanını simgelemek için kullanılmıştır.



Şekil 3. Eğitim alanındaki araştırma eğilimleri

Clarke ve Erickson'un (2004a) da dikkat çektiği üzere, bireysel araştırma çoğunlukla "öğretmen araştırması" geleneğiyle ilişkilendirilmektedir. Örneğin, Allender'e (2004) göre, geçen yüzyılın sonlarına doğru akademik çevrede iki Truva atı belirdi. İlki "yansıtıcı öğretim", ikincisi de "nitel yöntem" olarak adlandırıldı. Her ikisinin de içinde gizli bir insanlı ruh vardı. Bu iki ruhun birlikteliğinden ise "öğretmen araştırması" olarak adlandırılan bebek Truva atı doğdu. "Truva atlarının hikâyesinde, bireysel araştırmacıları öğretmen araştırmasının nesli olarak tanımlıyorum" (Allender, 2004, s. 510). Dolayısıyla, "yansıtıcı düşünme", "yansıtıcı uygulama", "eleştirel yansıtma", "eleştirel pedagoji", "öğretmen araştırması" ve "uygulayıcı araştırması" gibi kavramsallaştırmaların bireysel araştırmanın ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde büyük etkisi olmuştur (Craig, 2008; Loughran, 2005; Pithouse, Mitchell ve Weber, 2009; Vanassche ve Kelchtermans, 2015).

Ayrıca, bireysel araştırmanın bir araştırma yaklaşımı olarak doğuşuna zemin hazırlayan birçok felsefi, metodolojik ve pedagojik dönüşüm yaşanmıştır. "Dönüşüm" ile kastedilen ise bir düşünce biçiminden başka bir düşünce biçimine doğru yaşanan yön değişikliğidir. Bu dönüşümlerin en önemlisinin de nitel araştırma paradigmasının benimsenmesiyle sonuçlanan "nitel dönüşüm" (Craig ve Curtis, 2020) olduğu ifade edilmektedir. Reason ve Torbert (2001) ise uygulamayı önceleyen, katılımı vurgulayan ve deneyimin gerekliliğini öne süren "eylem dönüşümüne" vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, Pinnegar ve Daynes (2007) bireysel araştırma ve diğer birçok nitel araştırma yaklaşımı için geçerli olabilecek dört dönüşüm tanımlamıştır:

- Araştırmacı ile araştırılan arasındaki ilişkiye gösterilen ilgi.
- Sayılardan ziyade sözcüklerin veri olarak kullanılması.
- Genelden ziyade belli bir bağlamdaki tikelin öncelenmesi.
- İnsan deneyimini anlamlandırmanın birçok yolu olduğunun vurgulanması.

Bireysel Araştırmanın Doğuşuna ve Kavramsallaştırılmasına Katkı Getiren Eğitimciler

Gary D. Fenstermacher

Fenstermacher (1994), öğretmenler tarafından kullanılan ve öğretmenler için faydalı olan iki farklı bilgi türü olduğunu savunmuştur: “kuramsal bilgi” ve “kılışal¹ bilgi”. “Kuramsal bilgi” öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin araştırmacılar tarafından üretilen ve öğretmenlerin kullanımına sunulan bilgiyi tanımlarken, “kılışal bilgi” öğretmenlerin eylemlerine/uygulamalarına dayalı olarak oluşan bilgeliği yansıtmaktadır. “Kuramsal bilgi” bağlamdan kopuk ve genel-geçer önermeler peşinde iken, “kılışal bilgi” bağlama özgü yorumları öncelemektedir. Fenstermacher (1994), eğitimcilerin kullandığı araştırma türü ile ürettiği bilgi türü arasındaki sıkı ilişkiye dikkat çekerek, öğretmen bilgisine yönelik araştırmalarda bilenin ve bilinenin kim olduğuna dair sorgulamalar yapmıştır. Örneğin: “Bilen bir araştırmacı mıdır, öğretmen midir, yoksa her ikisi midir? Eğer hem öğretmen hem de araştırmacı bilgi üreticileri olarak kabul edilirse, her iki grup tarafından işe koşulan araştırma süreci nasıl farklılaşmaktadır?” (Fenstermacher, 1994, s. 5).

Bu bağlamda, Fenstermacher (1994, s. 6) aşağıdaki ilk dört soruyu gündeme getirmiştir. Clandinin ve Connelly (1996, s. 24) ise bu sorulara beşinci bir soru daha eklemiştir:

1. Etkili öğretim hakkında bilinenler nelerdir?
2. Öğretmenler ne bilmektedirler?
3. Öğretim için hangi bilgiler gereklidir?
4. Öğretim hakkındaki bilgiyi kim üretmektedir?
5. Öğretim bilgisi, öğretmenlerin görev yaptığı bağlama göre nasıl şekillenmektedir?

Kısaca, birinci soru geleneksel araştırmalarla üretilen kuramsal öğretim bilgisini tanımlamaktadır. Bu kategorideki araştırmacılar, kendilerini kılışal öğretim bilgisini araştıranlar olarak değil, kuramsal öğretim bilgisinin üreticileri olarak algılamaktadırlar. İkinci soru, öğretmenlerin kendi deneyimlerinin bir sonucu olarak ne bildiklerini anlamaya çalışan araştırmalar tarafından üretilen kılışal öğretim bilgisini tanımlamaktadır. Üçüncü soru, etkili öğretim için hangi bilgi türlerinin gerekli olduğunu göstermeye çalışmaktadır (örneğin, pedagojik içerik bilgisi). Dördüncü soru, akademisyen-araştırmacılar tarafından üretilen bilgi ile öğretmen-araştırmacılar tarafından üretilen bilgi arasındaki farkı ele almaktadır. Bu soru aynı zamanda öğretim bilgisinin kim tarafından üretileceği ve kim tarafından kullanılacağı biçimindeki ayrımına da dikkat çekmektedir (örneğin: “akademisyenler bilgi üretir ve öğretmenler de onu kullanır” ya da “öğretmenler kendi

¹Rüzgar’a (2020) göre, İngilizce “practical” kavramı anlam düzeyinde Türkçede genellikle “uygulama” sözcüğüyle karşılanmaktadır. Ancak bu sözcük günlük dilde daha çok İngilizce “practice” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bu makalede, İngilizce “practical” kavramının Türkçe karşılığı olarak Rüzgar (2020) tarafından önerilen “kılışal” ya da “kılışal” kavramları kullanılmıştır. İngilizce “practice” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak ise “uygulama” ya da “pratik” kelimeleri tercih edilmiştir.

bilgilerini kendileri oluşturur”). Beşinci soru ise kılışal öğretim bilgisinin şekillenmesinde bağlamsal faktörlerin etkisine dikkat çekmektedir.

Fenstermacher’e (1994) göre, öğretim bilgisine yönelik araştırmaların amacının, araştırmacıların öğretmenlerin ne bildiğini incelemeleri değil, öğretmenlerin kendi bildiklerini ortaya çıkarmaları olmalıdır. Bu anlayış, bireysel araştırmanın en önemli ayırt edici özelliğini ortaya koymaktadır çünkü bireysel araştırmalarda araştırmayı yapanlar eğitimcilerin kendisidir. Dolayısıyla, Fenstermacher (1994) eğitimcilerin kendi eylemlerini, etkileşimlerini ve tepkilerini analiz etmesi yoluyla kendi uygulamalarını geliştirmesi biçimindeki bakış açısıyla bireysel araştırmanın kavramsallaştırılmasına önemli bir katkı sunmuştur.

Joseph Schwab

Schwab, 1969, 1971, 1973 ve 1983 yıllarında olmak üzere dört makale yayımlamıştır. Ancak en çok ses getiren makalesi, 1969 yılında yayımladığı “Kılış: Eğitim Programı için bir Dil” başlıklı makalesi olmuştur. Schwab, bu makalede eğitim programı alanının can çekişmekte olduğunu ilan ederek dikkatleri üzerine çekmiştir. Schwab (1973), öğretim pratiğini “öğrenen”, “öğretmen”, “ortam” ve “içerik” olmak üzere dört boyutla tanımlamıştır. Kısaca, “öğrenen” boyutu öğrencilerin özelliklerine aşına olmayı gerektirmektedir. “Öğretmen” boyutu, öğretmenlerin sadece eğitim programını uygulayan teknisyenler olmadığını, aksine onun aktif oluşturucuları olduğunu vurgulamaktadır. “Ortam” boyutu, öğretirken bağlamsal faktörlerin dikkate alınmasına işaret etmektedir. “İçerik” boyutu ise öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için kendi çalışma alanlarına yönelik sahip olmaları gereken bilgi yapılarına dikkat çekmektedir.

Clarke ve Erickson (2004b) ise bireysel araştırmanın öğretim pratiğinin beşinci boyutunu oluşturduğunu öne sürmüştür. Onlara göre Schwab, öğretim pratiğini dört boyutla nitelendirmekle bireysel araştırmanın önünü açmıştır:

Schwab’ın öğretim pratiğini dört boyutla nitelendirmesini kısmen haklı olarak görüyoruz. Çünkü öğretimin gerçekleşmesi için birinin (öğretmenin) birine (öğrenene) belli bir zaman ve yerde (ortamda) bir şeyi (içeriğı) öğretmesi gerekir. Fakat her zaman bir beşinci boyut daha vardır. Öğretimin gerçekleşebilmesi için eğitimcinin kendi pratiğini bilmesini, anlamasını, keşfetmesini ve eylemlerine yönelik içgörü kazanmasını sağlayacak bir vasıtaya daha ihtiyacı vardır. Bu vasıta da bireysel araştırmadır. (s. 206-207)

Clarke ve Erickson (2004b) aynı zamanda Schwab’ın bireysel araştırmanın kavramsallaştırılmasına yönelik sunduğu entelektüel mirasa ilişkin bir akademik hafıza kaybının yaşandığını da iddia etmektedir. Onlara göre, bireysel araştırmayla ilgili olarak günümüzde yaşanan tartışmaların büyük çoğunluğunun temelinde Schwab’ın “kılışal akıl yürütme”, “kılışal sorgulama”, “kişisel kılış bilgisi” ve “yansıtıcı uygulama” gibi düşünceleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, Schwab’ın katkısının önemi, bireysel araştırmanın öğretim pratiğinin tanımlayıcı bir özelliğı olduğu ve bu nedenle de onun ayrılmaz bir parçası olduğu iddiasında yatmaktadır. Schwab’ın

düşünceleri dikkate alındığında, bireysel araştırma öğretmenlik mesleğine sonradan yapılan bir eklenti olarak değil, aksine onun ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Schwab'ın bireysel araştırmanın temelini oluşturma bağlamında hak ettiği değeri görmediğini ve bu konuda akademik çevrede ihmalkâr davranıldığını düşünen bir diğer eğitimci de Cheryl J. Craig (2008) olmuştur. Ona göre:

[Schwab] sadece bireysel araştırmanın bilimsel yolunu açmakla kalmamış, aynı zamanda kendi kişisel öğretimini bir araştırma nesnesi haline getirerek bir tür bireysel araştırma pratiği de yapmıştır. Dolayısıyla Schwab, bireysel araştırmanın günümüzde meşru bir araştırma yaklaşımı olarak kabul görmesinden çok daha önce, öğretmenlik ve öğretmen eğitimi uygulamalarının bireysel araştırılmasına yönelik sunduğu kuramsal ve kılgsal katkı ile bir çığır açmıştır. (s. 1993)

Donald Schön

“Yansıtıcı uygulama” hakkındaki fikirleriyle bireysel araştırmanın kuramsal temeline katkı sunan bir diğer bilim insanı Donald Schön (1992, 1995) olmuştur. Schön'ün (1992) kendi ifadesiyle, “[John] Dewey'in ‘yansıtıcı düşünme’ kavramını ‘yansıtıcı uygulama’ biçiminde kavramsallaştırarak Dewey'in sorgulama yaklaşımına kendi yorumumu getirmeye çalıştım” (s. 123). Kısaca Schön (1992, 1995), kökleri pozitivist bilim anlayışına dayanan geleneksel epistemolojiden farklı bilgi iddiasında bulunan yeni bir epistemolojinin tasavvur edilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu yeni epistemolojiyi de “yansıtıcı uygulama” olarak adlandırmıştır. Buna göre, yansıtıcı-uygulayıcı olarak eğitimciler kendi uygulamalarına yansıtma yaparak örtük bilgilerini açık hale getirebilirler.

Bireysel araştırma, öğretim bilgisinin kişisel öğretim deneyimlerine ilişkin gerçekleştirilen eleştirel yansıtma (içsel diyaloglar) aracılığıyla daha iyi anlaşılabilceğini savunmaktadır. Dolayısıyla, bireysel araştırmayı tanımlayıcı en belirgin özellik “yansıtıcı uygulama” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin Schön'ün (1995) kılgsal epistemolojinin benimsenmesi için uygulayıcılara yaptığı çağrıya bir yanıt olarak Whitehead (2000, s. 93), öz-yansıtma ve eylem döngüsünden oluşan bir model geliştirmiş ve bu modelin adımlarını şu şekilde örneklendirmiştir:

- Uygulamaların değerlerimle örtüşmediğinde bir endişe yaşıyorum.
- Endişemi gidermek için ileriye dönük bir eylem hayal ediyorum.
- Eylemi gerçekleştiriyorum.
- Eylemi değerlendiriyorum.
- Değerlendirmem ışığında endişelerimi, fikirlerimi ve uygulamalarımı değiştiriyorum.

Andy Hargreaves

Hargreaves (2000) öğretmenliğin bir meslek olarak gelişim sürecini dört farklı evrede ele almıştır: (1) profesyonellik öncesi evre, (2) özerk profesyonel evre, (3) iş birliğine dayalı profesyonel evre ve (4) postmodern profesyonel evre. Kısaca, ilk evredeki öğretmenler merkezi eğitim programlarını ve bu programlar hakkındaki yönergeleri sadece takip etmektedirler. İkinci evredeki öğretmenler belirli pedagojik yaklaşımlar arasından seçim yapmak gibi bir inisiyatifte sahip olsalar da neyin, nasıl öğretileceği hâlâ otoriteler tarafından belirlenmektedir. Üçüncü evredeki öğretmenler

yerel sorunları birlikte ele almak için iş birliği yapmaktadırlar. Dördüncü evredeki öğretmenler ise kendi mesleki uygulamalarını sürekli ve sistematik bir biçimde sorgulayarak iyileştirmeye çabalamaktadırlar.

Hargreaves'e (2000) göre, ilk iki evredeki öğretmenlerin teknisyen rolüne vurgu yapılmakta ve mevcut eğitim programına sadık kalmaları beklenmektedir. Üçüncü ve dördüncü evreler ise sorgulama ve yansıtma yapmanın öğretmenlik mesleğinin önemli bir unsuru haline geldiği evreler olarak görülmektedir. Bu evreler, bireysel araştırma tarafından öne sürülen profesyonelliği tanımlamakta ve öğretmeni teknisyen rolünden uzaklaştıran bir konuma büründürmektedir. Bu anlayıştaki profesyonellik, sorgulama ve yansıtma olmadan öğretmenlerin eylemlerinin eksik ve rutin hale geleceğini vurgulamaktadır. Örneğin Tidwell ve Fitzgerald (2004), bir öğretmenin bireysel araştırma aracılığıyla bağlamına ilişkin benliğini, eylemlerini ve inançlarını sorgulamasının mesleki bir gereklilik olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde, Kosnik (2001) bireysel araştırmayı öğretmen eğitimcileri için bir zorunluluk olarak değerlendirmektedir.

Bireysel Araştırmanın Tanımlayıcı Özellikleri

Alanyazında, LaBoskey (2004a) bireysel araştırma yaklaşımının anlaşılmasında en fazla yararlanılan eğitimciler arasında yer almaktadır. LaBoskey (2004a, s. 842-853), bireysel araştırmanın aşağıdaki beş temel özelliğe sahip olduğunu öne sürmüştür:

1. Bireysel araştırma, bireyin kendisi tarafından başlatılır ve birey odaklıdır.
2. Bireysel araştırma, iyileştirme ve geliştirme amaçlıdır.
3. Bireysel araştırma, etkileşimlidir.
4. Bireysel araştırma, çoklu nitel yöntem kullanımını öngörür.
5. Bireysel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık temellidir.

Şekil 4, bireysel araştırmanın özelliklerini görselleştirmektedir. Bu başlıkta, bu özellikler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 4. Bireysel araştırmanın özellikleri

Bireysel Araştırma, Bireyin Kendisi Tarafından Başlatılır ve Birey Odaklıdır.

Bireysel araştırmanın en belirgin tanımlayıcı özelliği “Kim?” sorusuyla ilgilidir: “Araştırmayı yapan ve araştırılan kimdir?” LaBoskey’e (2004a) göre, bireysel araştırmalarda benlik, her iki soruya da verilen cevaba karşılık gelmektedir. Bireysel araştırmacılar sadece araştırmayı yapan kişiler değil, aynı zamanda araştırmanın konusu olan kişilerdir. Diğer bir ifadeyle, bireysel araştırma eğitimcinin kendisi tarafından, kendi çalışma ortamında ve kendi uygulamalarına yönelik olarak gerçekleştirilmektedir, başkalarının eylemlerine yönelik olarak değil. Bu durumda eğitimci hem araştırmayı yapandır hem de araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu özellik, eğitimcinin kendi iradesi ve inisiyatifiyle (sahip olduğu merakı, ilgisi, isteği neticesinde ya da yaşadığı bir kaygı, belirsizlik, gerilim, ikilem, çelişki gibi nedenlerle) belli bir bağlamda gerçekleşen uygulamalarını incelemesi anlamına gelmektedir. Bu özellik aynı zamanda eğitimcinin benliğinin ve çalışma bağlamının karşılıklı olarak birbirine bağımlı olduğunu ve birbirleriyle sıkı bir ilişkili içinde bulunduğunu vurgulamaktadır.

Bireysel araştırma konuları eğitimcilerin kendi uygulamalarındaki endişelerde, çelişkilerde veya ikilemlerde gizlidir (Vanassche ve Kelchtermans, 2015). Bireysel araştırma konuları her zaman eğitimcilerin kendi fikirleri, eylemleri veya ortamlarından üretilmektedir. Dolayısıyla, eğitimciler aşağıdaki konulara yönelik olarak bireysel araştırma gerçekleştirilebilirler:

- Belirli pedagojik yaklaşımların öğrencilerin öğrenmesine/gelişimine katkısı.
- Sahip olunan inançlarla öğretim uygulamaları arasındaki çelişkiler.
- Sınıfların sosyal olarak daha adil bir öğrenme ortamı haline getirilmesi.
- Öğretim anlayışlarını geliştirmek, değiştirmek veya dönüştürmek.

Bireysel Araştırma, İyileştirme ve Geliştirme Amaçlıdır.

Bireysel araştırmalarda sorulan sorular, eğitimcinin kendi uygulamalarını iyileştirmek için sorduğu ve yanıt aradığı sorulardır. Bireysel araştırma vasıtasıyla uygulama ortamlarımızı anlamayı ve uygulamalarımızı (pratiğimizi) iyileştirmeyi hedefleriz. İyileştirme niyetlerimiz ya da hedeflerimiz, bağlamlarımızı incelerken keşfettiğimiz “kritik durumlardan” üretilmektedir. Dolayısıyla, bireysel araştırmanın itici gücü, uygulamalarımızdaki “eksikliklerden” (Zeichner, 1999), yaşadığımız “çelişkilerden” (Whitehead, 2000, 2004, 2019), karşı karşıya olduğumuz “gerilimlerden/ikilemlerden” (Berry, 2004, 2007, 2009) ya da sahip olduğumuz “önyargılarımızdan” (Garbett vd., 2020) kaynaklanmaktadır. Buradaki temel soru ise “Öğretim pratiğimi (uygulamalarımı) nasıl geliştirebilirim?” sorusudur. Bireysel araştırma aracılığıyla mesleğe ilişkin uygulama örneklerinin paylaşılması amaçlanmakta ve bu yolla mesleğin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Örneğin, Berry (2004, 2007, 2009) bireysel araştırmayı, kendi öğretmen eğitimi uygulamalarını anlamının ve iyileştirmenin bir yolu olarak işe koşmuştur. Ona göre bireysel araştırma, öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulama bağlamlarında ortaya çıkan gerilimlerin veya ikilemlerin incelenmesini içermektedir. Çünkü öğretmen eğitimcileri birbiriyle çelişkili pedagojik ve kişisel talepleri yönetmeye çalışırken belirli gerilimler yaşamaktadırlar. Gerilim kavramı, öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarına ilişkin deneyimlerini tanımlamaları için önemli bir vasıta sunmaktadır. Berry (2004, 2007, 2009), öğretmen eğitimcilerinin yaşayabileceği altı farklı gerilimi şu şekilde tanımlamıştır:

- *Aktarma ve gelişim*: Bu gerilim, öğretmen adaylarına bilgi aktarmak ile onlara ilgi ve ihtiyaçları temelinde öğretmeyi öğrenmeleri için fırsat sunmak arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Aşinalık ve belirsizlik*: Bu gerilim, öğretmen eğitimine yönelik bilindik yöntemlere sadık kalmak ile yeni yaklaşımları keşfetmek arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Niyet ve eylem*: Bu gerilim, öğretmen eğitimcilerinin ulaşmak istedikleri hedefler ile sergiledikleri eylemler arasındaki tutarsızlıkla ilgilidir.
- *Güvenlik ve meydan okuma*: Bu gerilim, öğretmen adaylarına güvenli bir öğrenme ortamı sunmak ile onların özgürce yansıtma yapmalarını teşvik etmek arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Deneyime değer verme ve yeniden yapılandırma*: Bu gerilim, öğretmen adaylarına kişisel deneyimin değerini göstermek ile öğretimin deneyimden daha fazlası olduğunu kavratmak arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.
- *Planlama ve duyarlı olma*: Bu gerilim, standart bir eğitim programını uygulamak ile uygulamada ortaya çıkan öğrenme/gelişim fırsatlarını dikkate almak arasındaki dengeyi sağlamakla ilgilidir.

Bireysel Araştırma, Etkileşimlidir.

Bu özellik, bireysel araştırmanın işbirlikli doğasına vurgu yapmaktadır. Bireysel araştırma terimi araştırma pratiğine ilişkin öz-yansıtmacı bir yaklaşımı çağırırsa da başkalarıyla gerçekleştirilen etkileşimler bireysel araştırmanın önemli bir özelliğini oluşturmaktadır. LaBoskey (2004a) "iş birliği" kavramı yerine "etkileşim" kavramını tercih etmesinin sebebini, araştırmacı ile diğerleri arasındaki etkileşimlerin aynı zamanda bireysel araştırmanın veri setini (ya da bu veri setinin önemli bir kısmını) oluşturduğuna bağlamaktadır. Ona göre, bireysel araştırmalarda etkileşim aşığıdaki biçimlerde gerçekleşebilir:

- Bireysel araştırmacılar kendi uygulamalarını ve kurumsal bağlarını değerlendirmek, anlamak veya geliştirmek için meslektaşlarından “eleştirel arkadaş” olarak yararlanabilirler.
- Bireysel araştırmacılar öğrencilerinin gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve bu etkinlikler hakkındaki yansıtılmalarını temel bilgi kaynağı olarak kullanabilirler.
- Bireysel araştırmacılar, farklı türdeki metinler ya da dokümanlarla etkileşime girerek onları kendi kişisel deneyimlerini anlamlandırmak için kullanabilirler.

Bireysel Araştırma, oklu Nitel Yöntem Kullanımını Öngörür.

Tidwell ve Jónsdóttir'e (2020) göre “yöntem” kavramı “(1) alışmanın araştırma sorusunu ya da sorularını yanıtlamak için ne tür veriye ihtiyaç duyulduğunu, (2) bu verilerin nasıl elde edildiğini ve (3) bu verilerin nasıl bir süreçle analiz edildiğini” (s. 381) tanımlamaktadır. Bu tanımdaki birinci ve ikinci ögeler, verilere ulaşmak için ihtiyaç duyulan araçları, üçüncü öge ise verileri anlamlandırmak için uygulanan süreci yansıtmaktadır.

Bireysel araştırma, doğası gereği nitel bir araştırma yaklaşımıdır çünkü nicel (pozitivist) paradigmaya kıyasla nitel (yorumlamacı) paradigma, bireysel araştırmanın kuramsal çerçevesiyle daha uyumludur. Dolayısıyla, bireysel araştırmacıların kendi uygulamalarını incelemek, anlamlandırmak veya değerlendirmek için kullanabilecekleri veri toplama ve analiz yöntemlerinde çeşitlilik olmasına rağmen, bunların çoğu niteldir. Örneğin Mena ve Russell (2017), 2014 yılında gerçekleştirilen 10. S-STTEP Kongresi'nde sunulan 63 çalışmayı incelemiş ve bu çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerini şu başlıklar altında sınıflandırmıştır:

- *Dokümanlar* (örneğin: günlükler, anlatılar, e-postalar, ders tanımları, öğrenci değerlendirmeleri, çizimler ya da öğretim materyalleri).
- *Sohbetler* (örneğin: resmi toplantılar, meslektaşlarla yapılan paylaşımlar ya da video konferansları).
- *Soru sorma teknikleri* (örneğin: görüşmeler ya da açık-uçlu sorulardan oluşan anketler).
- *Gözlem kayıtları* (örneğin: alan notları ya da ses ve video kayıtları).

Tidwell ve Jónsdóttir (2020) de bireysel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerini iki grup altında sınıflandırmıştır:

- Verilerin sözel ya da yazılı olarak yansıtıldığı “*anlatı ve metin temelli yöntemler*” (örneğin: anlatılar, diyaloglar, günlükler, gözlemler, görüşmeler veya kritik olay analizleri).
- Verilerin görsel ve yaratıcı bir biçimde yansıtıldığı “*yaratıcı ve sanat temelli yöntemler*” (örneğin: şiirler, metaforlar, çizimler, fotoğraflar veya kültürel objeler).

Verilerin analiz edilmesinde ise “tematik analiz” (Braun ve Clarke, 2006), “içerik analizi” (Elo vd., 2014), “sürekli karşılaştırmalı analiz” (Boeije, 2002) ya da “metafor analizi” gibi özgün yöntemler kullanılabilmektedir. Örneğin, Sowa ve Schmidt (2020) 2002-2017 yılları arasında “sosyal adalet” kavramı hakkında yayımlanmış 51 bireysel araştırmayı incelemiş ve verileri Batchelor ve Sander’in (2017) “ayna” (benliğe odaklanmak) ve “pencere” (dışsal faktörlere odaklanmak) metaforlarını ödünç alarak analiz etmiştir. Bulgulara göre, “ayna” metaforu yazarların kimliklerine ve araştırmacı olarak rollerine, eğitimci olarak uygulamalarına ve araştırmayı kendi uygulamalarını iyileştirmek amacıyla kullanmalarına odaklanan bireysel araştırmaları temsil etmektedir. “Pencere” metaforu ise öğretmen eğitimi programlarındaki değişim sürecini ve eğitimcilerin uygulamalarını etkileyen bağlamsal faktörleri tanımlayan bireysel araştırmaları simgelemektedir.

Bireysel Araştırmalarda Geçerlik, İnandırıcılık Temellidir.

Bireysel araştırmalarda, araştırmacının (eğitimcinin) deneyimleriyle oluşan otorite veya yetkinlik, bilmenin önemli bir yolu olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bireysel araştırmalarda geçerlik, uygulama örneklerine dayandırılan inandırıcılıkla ilişkilendirilmektedir. Diğer bir anlatımla, bireysel araştırmalarda geçerlik, “öğretim pratiğine ilişkin örneklerin oluşturulması, test edilmesi, paylaşılması ve yeniden test edilmesi” (LaBoskey, 2004a, s. 860) yoluyla sağlanmaktadır. Bireysel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının okuyucu tarafından ne derece ikna edici bulunup bulunmadığıyla ilgili bir husustur, çünkü araştırmacının inandırıcılığına karar verecek olan okuyucunun kendisidir. Örneğin Mishler’e (1990) göre inandırıcılık, “bir çalışmanın sonuçlarının başka araştırmacıların kendi çalışmalarına temel oluşturmak için yeterince güvenilir bulunduğu” (s. 429) başarılmaktadır.

Bu açıdan inandırıcılık, bulguların diğer bilim insanları tarafından kullanılması vasıtasıyla doğrulanması olarak kavramsallaştırılmaktadır. Çünkü bireysel araştırma aracılığıyla eğitimciler kendi uygulamalarına ilişkin anlayışlarını başkalarıyla paylaşarak (kamuya açık hale getirerek) onların değeri hakkında bir diyalog başlatmaktadırlar (Lyonsa ve Freidusb, 2004). Bu nedenle, bireysel araştırmacının değeri aşağıdaki durumlarla ilgili bir husustur (LaBoskey, 2004b, s. 1177):

- (a) alanda bir tartışma başlatıp başlatmadığı ya da daha geniş bir kitleyi anlamlı bir sohbete dâhil edip etmediği;
- (b) hedef kitledeki araştırmacıların, uygulayıcıların veya öğrencilerin kendi öğrenme-öğretme deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olup olmadığı;
- (c) akademisyenler, eğitimciler veya karar vericiler için yararlı kavrayışlar sunup sunmadığı;
- (d) gelecekteki muhtemel eylemler için olasılıklar önerip önermediği;
- (e) insanlarla, bilgilerle ve topluluklarla yeni bağlantılar kurup kurmadığı ve (f) yeni var olma biçimlerine yol açan dönüştürücü herhangi bir fikre veya eyleme yönlendirip yönlendirmediği.

Bireysel Araştırmanın Öğretilmesi ve Öğrenilmesi

Alanyazında, bireysel araştırmacının soyut bir biçimde öğretilmesinden/öğrenilmesinden ziyade yaparak-yaşayarak öğretilmesi/öğrenilmesi önerilmektedir (Ritter, 2017). Bireysel araştırmacının öğretimi genellikle ya öğretmen eğitimi alanında sunulan dersler ya da doğrudan bireysel araştırma

hakkında yürütülen doktora seminerleri kapsamında olmaktadır. Bireysel araştırmanın öğretimini doğrudan hedefleyen seminerler, katılımcıların bireysel araştırmayla ilgili bilgilerini birlikte yapılandırmalarına, eleştirel arkadaşlık aracılığıyla birbirlerine akran desteği sağlamalarına ve mesleki uygulamalarına ilişkin öz-yansıtma yapmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin Gregory, Diacopoulos, Branyon ve Butler (2017) ve Diacopoulos, Gregory, Branyon ve Butler (2021) tarafından yayımlanan iki bireysel araştırmada, üç doktora öğrencisinin (Gregory, Diacopoulos ve Branyon) “bireysel araştırma” yaklaşımını nasıl öğrendiği ve bu araştırma yaklaşımı aracılığıyla nasıl bir “bilimsel kimlik” geliştirdiği incelenmiştir. Her iki çalışmanın araştırma sorusu da şu şekilde oluşturulmuştur: “Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri bireysel araştırmayı nasıl öğrenmektedirler?” Bu iki çalışma da öğretmen eğitimi uygulamalarına odaklanan ve çalışmaların dördüncü yazarı (Butler) tarafından 2015 yaz döneminde sunulan “Öğretmen Eğitimi Pedagojisi” başlıklı bir doktora semineri kapsamında yürütölmüştür. Seminer dönemi esnasında Diacopoulos, sosyal bilgiler öğretimi alanında yaklaşık 20 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip tam-zamanlı bir doktora öğrencisidir. Gregory, okuma-yazma öğretimi alanında yaklaşık 15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip yarı-zamanlı bir doktora öğrencisidir. Branyon ise kütüphanecilik alanında yaklaşık 40 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip tam-zamanlı bir doktora öğrencisidir. Her iki çalışmanın da verileri, katılımcıların yazdığı eğitimsel otobiyografiler ile günlüklerinden, seminer toplantılarının yazıya dökölmüş ses kayıtlarından ve okuma materyallerine ilişkin haftalık olarak yazılan eleştirel yansıtmalardan oluşmuştur. Veriler, “sürekli karşılaştırmalı analiz” yöntemiyle analiz edilmiştir.

İlk çalışmada (Gregory vd., 2017) bireysel araştırmanın öğrenilmesinde kritik öneme sahip üç kavrayış paylaşılmıştır:

- *Bireysel araştırmanın önündeki engelleri tanımak:* Bu temaya ilişkin olarak öğrenciler, bireysel araştırma yapmakla ilgili yeteneklerini sorguladılar, bireysel araştırmanın meşruluğu konusunda şüphe duydular ve onun sonuçlarının bilimsel çevreler tarafından kabulüne ilişkin belirsizlik yaşadılar. Ayrıca seminere gergin başladılar, onun bir parçası olup olmama konusunda endişe duydular ve akranları tarafından eleştirilmekten çekindiler.
- *Bireysel araştırma hakkında anlayış geliştirmek:* Bu temaya ilişkin olarak öğrenciler, bireysel araştırma hakkındaki anlayışlarını güçlendirmek için önemli ölçüde okuma yaptılar. Bireysel araştırmanın (öz-yansıtma ve iş birliği yapmak, güven duymak ve değişim için istekli olmak gibi) bazı bileşenlerini belirlediler. Bireysel araştırmanın önemli bir bileşeni olan öz-yansıtma hakkında deneyim kazandıķça da bireysel araştırmanın hem kişisel hem de mesleki gelişim amaçlı bir vasıta olarak kullanılabileceğine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirdiler.

- *Bireysel araştırmanın sunduğu potansiyelin farkına varmak:* Bu temaya ilişkin olarak öğrenciler bireysel araştırmanın meşru bir araştırma yaklaşımı olduğu hususunda ikna oldular, bireysel araştırmanın potansiyeline ilişkin bir zihniyet değişikliği yaşadılar ve başkalarını da bireysel araştırma hakkında bilgilendirmek için fırsat kolladılar.

İkinci çalışmada (Diacopoulos vd., 2021) ise bireysel araştırmayı öğrenmenin altı evreden oluşan bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu evreler şunlardır:

- *Gelişim/değişim için istekli olmak:* Seminerin başında, her üç katılımcı da bireysel araştırmaya ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek için istekli oldular. Bireysel araştırmayı öğrenmek için gönüllü oldular ve bir grubun/topluluğun parçası olmanın kendi gelişimlerini desteklemede sunabileceği katkının farkına vardılar. Dolayısıyla, bu evrede iki önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) öğretmenlerin sürekli öğrenenler olduğunun farkına varmak ve (2) meslektaş etkileşiminin bireysel gelişimi destekleyebileceğini fark etmek.
- *Yansıtmanın gücünün farkında olmak:* Bu evre, bireysel araştırmalarda öz-yansıtmanın gücünün fark edilmesiyle temsil edilmektedir. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) öz-yansıtma ile ilgili endişelerin üstesinden gelmek, (2) öz-yansıtma yapmaya adanmış olmak ve (3) bireysel araştırmalarda öz-yansıtmanın rolünü kavramak.
- *Uygulamaları birlikte incelemek:* Bu evre, öğretim uygulamalarının meslektaşlarla birlikte (gözlemler veya kritik olay analizleri aracılığıyla) incelenmesini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) başkalarının uygulamalarını gözlemleyerek öğrenmek, (2) uygulamadaki kritik olayları birlikte ele almak ve (3) sonuçtan çok sürece odaklanmak.
- *Uygulamadaki değişiklikleri belirlemek:* Bireysel araştırmanın nihai amacı, araştırmacıların (eğitmcilerin) araştırma süreci esnasında öğrendiklerini, uygulamalarını geliştirmek için kullanmalarınıdır. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) uygulamayı yapıcı bir biçimde değiştirmek için istekli olmak, (2) pedagojik değişim için yansıtma yapmak ve (3) gelecekteki muhtemel bireysel araştırma konularını belirlemek.
- *Yeni kimlikler geliştirmek:* Katılımcılar, bireysel araştırmayı öğrenirken aynı zamanda uygulamadaki sorunları da çözmeye başlarlar. Böylece kendilerinde beliren yeni kimliklerin de farkına varırlar. Dolayısıyla, bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) grup üyesi kimliği, (2) öğretmen eğitimsi kimliği ve (3) bireysel araştırmacı kimliği.
- *Başkalarıyla paylaşmak:* Son evre, katılımcıların bireysel araştırmaya yönelik edindikleri deneyimler neticesinde kendilerini güçlü hissettikleri evreyi temsil etmektedir. Dolayısıyla,

bu evrede üç önemli kavrayış ön plana çıkmıştır: (1) başkalarını bireysel araştırma yapmaya davet etmek, (2) başkalarına bireysel araştırmanın nasıl yapılacağını öğretmek ve (3) araştırma sonuçlarını daha geniş akademik/bilimsel çevrelerle paylaşmak.

Bireysel Araştırmaya Getirilen Eleştiriler

Bireysel araştırma, eleştiriden muaf değildir. İlk eleştiri, bireysel araştırmanın değeri ile ilgilidir. Bireysel araştırmanın değeri, “Bir araştırma yaklaşımı mıdır? Bilime katkısı var mıdır? İyi bir araştırma yaklaşımını temsil etmekte midir?” (Hamilton, Smith ve Worthington, 2008, s. 17) gibi sorularla sürekli olarak sorgulanmaktadır. Bu eleştiri, bireysel araştırmanın eğitimcilerin mesleki gelişimi açısından bir vasıta olduğu gerçeğini reddetmemekle birlikte, onun öğretmen eğitimine yönelik kuramsal katkısını sorgulamaktadır. Örneğin Zeichner’e (2007) göre, bireysel araştırmanın “öğretmen eğitiminin geliştirilmesine ve öğretmen eğitimcileri ile karar vericiler için önemli olan sorunlara yönelik daha çok bilgi üreterek daha fazla katkıda bulunması” (s. 43) gerekmektedir. Berry (2020) de İngilizce konuşulan ülkelerdeki bireysel araştırmacıların bile bu metodolojinin meslektaşları tarafından meşru bir araştırma yaklaşımı olarak görülmesini sağlamak için mücadele ettiklerine şu şekilde dikkat çekmiştir: “S-STTEP araştırmasının akademisyenlerin atanması, görev sürelerinin uzatılması veya terfi edilmesi gibi konularda kurumsal kabul edilebilirliği hâlâ belirsizliğini korumaktadır” (s. 5)

İkinci eleştiri, bireysel araştırmalardaki metodolojik sağlamlık ile ilgilidir (Vanassche ve Kelchtermans, 2015). Bu eleştiri, bireysel araştırmacılar tarafından üretilen bilgilerin inandırıcılığına vurgu yapmaktadır. Örneğin Mena ve Russell (2017) 2014 yılında gerçekleştirilen 10. S-STTEP Kongresi’nde sunulan 63 bireysel araştırmayı, LaBoskey (2004a) tarafından tanımlanan beş özellik kapsamında değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, incelenen bireysel araştırmaların hepsi de ilk iki özelliği (“birey odaklı” ve “gelişim amaçlı”) tam olarak karşılamıştır. Diğer üç özelliğe ilişkin olarak ise çalışmaların %25’i “etkileşimli” özelliğini, %20’si “çoklu nitel yöntem kullanımı” özelliğini ve %40’ı da “inandırıcılık temelli” özelliğini karşılamada başarısız olmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak Mena ve Russell (2017) şu önerilerde bulunmuştur:

- Çalışmanızı işbirlikli (etkileşimli) olarak yapılandırın.
- Verileri elde etmek ve analiz etmek için birden fazla nitel yöntem kullanın.
- Araştırmanın inandırıcılığını arttıran stratejilere yer verin.

Üçüncü eleştiri ise bireysel araştırmanın özeleştirel doğasına yöneliktir. Bu görüşe göre, araştırmacıların kendi uygulamalarını nesnel bir biçimde sorgulaması zordur. Diğer taraftan, Garbett vd.’nin (2020) de iddia ettiği gibi, “bir başkasının uygulamalarını araştırmak ve bunların etkililiğini

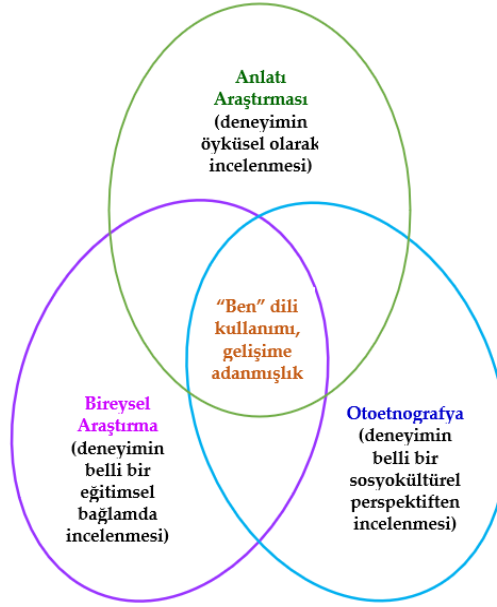
değerlendirmek, kişinin kendi uygulamalarını hesaba çekmesinden ve başkalarına ifşa etmesinden çok daha az tehditkâr olabilmektedir” (s. 50).

Bireysel Araştırmanın Diğer Nitel Araştırma Yaklaşımlarından Farkı

Bireysel araştırmanın özünde, benliğin anlaşılması ve öğretim pratiğinin iyileştirilmesi bulunmaktadır. Her ne kadar diğer bazı nitel araştırma yaklaşımları benliğe (otoetnografya ve anlatı araştırması) ve öğretim pratiğine (eylem araştırması) odaklansa da bireysel araştırmanın en ayırt edici özelliği her ikisini de (hem benliği hem de öğretim pratiğini) aynı anda ele almasıdır (Ritter ve Quiñones, 2020). Bullough ve Pinnegar’ın (2001) da vurguladığı gibi, “öğretim pratiğini incelemek aynı zamanda benliği de incelemektir; kendini başkalarıyla ilişki içinde incelemeyi gerektirir” (s. 14). Örneğin Kelchtermans (2009), “benlik imgesi”, “özsaygı”, “görev bilinci”, “iş motivasyonu” ve “gelecek perspektifi” kavramlarını, öğretmenlerin benlik algısını oluşturan beş temel bileşen olarak belirlemiştir.

- *Benlik imgesi*, eğitimcinin bir öğretici olarak kendisini nasıl tanımladığıyla ilgilidir; eğitimcinin hem kendisi hakkındaki algısından hem de başkalarının (öğrencilerin, meslektaşların, velilerin veya yöneticilerin) onun hakkında sahip oldukları algıdan oluşur.
- *Özsaygı*, eğitimcinin kendi performansını ne kadar takdir ettiğiyle ilgilidir (örneğin: “Bir öğretmen olarak işimi ne kadar iyi yapıyorum?”).
- *Görev bilinci*, eğitimcinin iyi bir öğretici olabilmek için başarması gereken sorumluluklara ilişkin farkındalığını tanımlamaktadır.
- *İş motivasyonu*, eğitimcinin öğretmen olmaya ve mesleğini sürdürmeye neden olan faktörleri ifade etmektedir.
- *Gelecek perspektifi* ise eğitimcinin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini simgelemektedir (örneğin: “Gelecekte kendimi nasıl bir öğretmen olarak görmek istiyorum?”).

Hamilton vd.’ne (2008) göre, benliğe ayrıcalık tanıyan üç araştırma yaklaşımı şunlardır: “anlatı araştırması”, “otoetnografya” ve “bireysel araştırma”. Ancak anlatı araştırması benliği öyküsel olarak incelerken, otoetnografya benliğe daha geniş bir sosyokültürel perspektiften yaklaşmaktadır. Bireysel araştırma ise benliği belli bir eğitimsel bağlamda ele almaktadır. Şekil 5, Hamilton vd.’den (2008, s. 24) uyarlanan anlatı araştırması, otoetnografya ve bireysel araştırma yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıkları görselleştirmektedir.



Şekil 5. Anlatı araştırması, otoetnografiya ve bireysel araştırma yaklaşımları

Feldman, Paugh ve Mills (2004) ise eylem araştırması ile bireysel araştırma yaklaşımlarını karşılaştırmıştır. Onlara göre, bir çalışmayı eylem araştırması ya da bireysel araştırma olarak adlandırmak, araştırmayı kimin yaptığına ve katılımcıların kim olduğuna bağlıdır. Her ne kadar hem bireysel araştırma hem de eylem araştırması uygulamada yaşanan sorunları hedeflese de bireysel araştırmacı kendisini (benliğini) araştırmının odak noktası yapması bakımından eylem araştırmacısından ayrılmaktadır. Eylem araştırmacısı ise başkalarının eylemlerine odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, bireysel araştırmacı kendi uygulamalarına yoğunlaşırken, eylem araştırmacısı başkalarının eylemlerine odaklanmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, benliğin önemini ön plana çıkarmaktadır. Bireysel araştırmalarda eğitimciler, araştırmının hem öznesi (araştıran) hem de nesnesi (araştırılan) konumundadır. Dolayısıyla, bir öğretmen kendi sınıfını ilgilendiren bir konu hakkında bir eylem araştırması ya da bir bireysel araştırma yapabilir. Buradaki temel belirleyici unsur ise araştırmının kim tarafından ne amaçla yapıldığı ve kimin hakkında olduğuyla ilgilidir. Örneğin, öğretmen sınıfındaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla mı (*eylem araştırması*) (bkz. Ersu, 2023) yoksa “hayal gücü” gibi belli bir konu bağlamında sınıftaki uygulamalarını sorgulamak ve kendisini bu alanda mesleki açıdan geliştirmek amacıyla mı (*bireysel araştırma*) (bkz. Avşar, 2022) araştırma yapmaktadır?

Bireysel araştırmının diğer nitel araştırma yaklaşımlarından ayrılan yönlerini belirginleştirmek için Tablo 1 faydalı olabilir. Tablo 1, alanyazında yaygın olarak kullanılan yedi farklı nitel araştırma desenini (1) “Desene ne zaman başvurulur?”, (2) “Desenle uyumlu araştırma soruları nelerdir?”, (3) “Desendeki katılımcılar kimlerdir (ve nasıl belirlenebilir)?”, (4) “Desendeki baskın veri toplama yöntemleri nelerdir?” ve (5) “Desendeki baskın veri analiz yöntemi nedir?” soruları bağlamında karşılaştırmaktadır.

Tablo 1. Yedi Farklı Nitel Araştırma Deseninin Karşılaştırılması

	1. Desene ne zaman başvurulur?	2. Desenle uyumlu araştırma soruları nelerdir?	3. Desendeki katılımcılar kimlerdir (ve nasıl belirlenebilir)?	4. Desendeki baskın veri toplama yöntemleri nelerdir?	5. Desendeki baskın veri analiz yöntemi nedir?
Durum Çalışması	Araştırmacı, (herhangi bir müdahalede bulunmadan) benzersiz bir vakayı, olayı veya uygulamayı anlamak ve betimlemek istediğinde	Benzersiz bir vakaya, olaya veya uygulamaya ilişkin anlayış oluşturmak için derinlemesine betimleme gerektiren sorular (örneğin: Vakanın/olayın özellikleri nelerdir?)	İlgili vaka/olay bağlamında bulunan bireyler (kritik durum örneklemesi, tipik durum örneklemesi, aykırı durum örneklemesi)	Yüz yüze görüşmeler, dokümanlar, gözlemler, anketler	Betimsel analiz (olayı, programı, uygulamayı veya etkinliği ayrıntılı olarak betimleme)
Eylem Araştırması	Bir değişimin veya gelişimin gerçekleştirilmesi ya da bir sorunun çözüme kavuşturulması için bir eylem ya da eylemler dizisi gerektiğinde	Bir kişideki, topluluktaki ya da kurumdaki değişim, gelişim ya da karşılaşılan bir sorunun çözümü için değişim / gelişim / eylem odaklı sorular (örneğin: Yaşanan problem nasıl çözülebilir?)	İlgili sorunun muhatabı olan bireyler (ölçüt örneklemesi)	Hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılabilir	Hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemleri kullanılabilir
Etnografya	Araştırmacı, bir kültürdeki bireylerin yaşam biçimlerinin nasıldığını ve nedenlerini keşfetmek istediğinde	Bir sosyal grubun yaşam biçimini (gündelik rutinlerini, yol-yordamlarını) keşfetmeye yönelik kültür-odaklı sorular (örneğin: Kültüre özgü ortak davranış biçimleri nelerdir?)	İlgili kültürü deneyimleyen bireyler (maksimum çeşitlilik örneklemesi, kartopu örneklemesi)	Katılımcı gözlemler (alan notları), yüz yüze görüşmeler, kültürel objeler	Etnografik söylem analizi (kültüre özgü dilin, söylemlerin veya davranışların anlamına ulaşma)
Fenomenoloji	Araştırmacı, katılımcıların belli bir olguya ilişkin sahip oldukları deneyimleri anlamak ve anlamlandırmak istediğinde	Katılımcıların belli bir olguya ilişkin deneyimlerinin ne olduğuna ve bu deneyimlerin onlar için ne anlama geldiğine dair öze / esasa yönelik sorular (örneğin: İlgili olgunun özü / esası nedir?)	İlgili olguyu deneyimleyen bireyler (benzeşik örneklemesi, ölçüt örneklemesi)	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	Tematik analiz (verilerden kod ve tema oluşturma, olgunun özüne ulaşma)
Gömülü Kuram	Bir olguyu açıklayabilecek herhangi bir kuram olmadığında veya mevcut kuramlar yetersiz olduğunda	Bireylerin bir olguya ilgili zaman içindeki deneyimlerini veya belli evreler içeren açıklamaya yönelik süreç-odaklı sorular (örneğin: İlgili olgu nasıl açıklanabilir?)	İlgili olguyu deneyimleyen bireyler (maksimum çeşitlilik örneklemesi, doğrulayıcı veya yanlışılayıcı örneklemesi)	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri	Açık, eksensel ve seçici kodlamalar aracılığıyla sürekli karşılaştırmalı analiz

Anlatı Araştırması	Ayrıntılı hikâyeler, problem durumunu anlamaya yardımcı olduğunda	Bir veya birkaç bireyin bir olgu hakkındaki yaşam deneyimlerinin zaman içinde nasıl ortaya çıktığına ilişkin hikâye odaklı sorular (örneğin: Yaşanan deneyimin hikâyesi nedir?)	İlgili olgunun hikâyesine katkıda bulunan bireyler (ölçüt örnekleme, kartopu örnekleme)	Yüz yüze görüşmeler, gözlemler, günlükler	Anlatı analizi (kronolojik aktarım ve yeniden hikâyeleştirme)
Bireysel Araştırma	Kendi mesleki anlayışını, inançlarını ya da uygulamalarını analiz etmek, iyileştirmek veya dönüştürmek hedeflendiğinde	Bir eğitimcinin mesleğine ilişkin anlayışını veya uygulamalarını sorgulamaya ve geliştirmeye yönelik öz-yansıtma, öz-eleştirme ve öz-değerlendirmeye dayalı sorular (örneğin: Öğretim pratiğimi daha iyi nasıl geliştirebilirim?)	Araştırmacının (eğitimcinin) kendisi	Yansıtıcı günlükler, yaşam öyküleri, kritik olay incelemeleri	Tematik analiz (verilerden kod ve tema oluşturma, deneyimin özüne ulaşma)

Tartışma

İlgili alanyazını kapsamlı bir biçimde analiz ederek sentezlediğim bu çalışmanın, bireysel araştırmacının kuramsal bilgi tabanına önemli bir katkı sunduğunu düşünüyorum. Bu açıdan bu çalışma, bireysel araştırmaya ilişkin dört önemli noktaya dikkat çekmektedir.

İlk olarak, *bireysel araştırma doğası gereği nitel ve yorumlayıcıdır; bu nedenle de araştırmacının öznel bakış açısını önemli görmektedir*. Bireysel araştırmacılar, çalışmalarında öznel bir duruş benimserler ve uygulamalarına ilişkin yeni anlayışlar geliştirmek için düşüncelerini, eylemlerini, bağlamalarını ve varsayımlarını sürekli olarak sorgularlar. Bireysel araştırmacılar, kendi bağlamlarındaki gözlemlerinden yola çıkarak karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları çelişkileri, söylemleri ile eylemleri arasındaki tutarsızlıkları ve bu değişkenlerin uygulamaları üzerindeki etkilerini keşfetmeye çalışırlar. Örneğin Ritter ve Quinones (2020), 2005-2017 yılları arasında "Studying Teacher Education" dergisinde yayımlanan 209 bireysel araştırma makalesinin özetlerini analiz ederek bireysel araştırmacıların amaç ifadelerini yazarken en çok hangi fiilleri kullandıklarını incelemiş ve aşağıda sırasıyla verilen 13 fiili tanımlamıştır: "keşfetmek", "sorgulamak", "incelemek", "yorumlamak", "betimlemek", "öğrenmek", "yeniden tanımlamak", "derinlemesine ele almak", "iyileştirmek", "analiz etmek", "açıklığa kavuşturmak", "uyum sağlamak" ve "yüzleşmek/meydan okumak".

Bu yönüyle bireysel araştırmacılar, geleneksel araştırmacılarından farklı bir dil kullanmaktadırlar. Geleneksel araştırmacılar, nesnel olduğunu iddia ettikleri üçüncü şahıs ya da edilgen bir dili tercih ederken, bireysel araştırmacılar ise özneliği savunan birinci şahıs ya da etken

bir dilin kullanımını yeğlemektedirler (Elijah, 2004). Bu açıdan bireysel araştırma, eğitimcilerle kendi seslerini duyurmaları için önemli bir vasıta sunmaktadır. Austin ve Senese'nin (2004) de vurguladığı gibi: "Bireysel araştırma, eğitimcilerin kendi seslerini duyurmalarına, uygulamalarını geliştirmelerine, ilişkilerini arttırmalarına ve değişimin öncülleri olarak potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır" (s. 1231).

İkinci olarak, *bireysel araştırma, "bilgi", "araştırma" ve "araştırmacı" gibi olgulara ilişkin farklı bir bakış açısı sunmaktadır*. Bu kapsamda Cochran-Smith ve Lytle (2004) şu soruları gündeme getirmektedir:

Öğretme, öğrenme ve okul hakkında ne bilenebilir? Nasıl bilenebilir? Bilene kim olmalıdır? Bilgi iddiaları nasıl desteklenmelidir? Bilgi ile onun üretildiği bağlam arasında nasıl bir ilişki vardır? Hangi bilgiler en değerli, en yararlı ya da en genellenebilir bilgilerdir? Bilginin üretimi ve kullanımı arasında nasıl bir ilişki vardır? Kişisel değerler ve ideolojik duruşlar araştırmalarda nasıl bir rol oynamaktadır? Araştırma ve savunuculuk, araştırmacılar ve aktivistler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? Güç ve politika, araştırmalarda nasıl bir rol oynamaktadır? Belirli araştırma türleri kimlerin çıkarlarına hizmet etmekte ya da aleyhine olmaktadır? Uygulayıcılar araştırma yapabilir mi? Bilgi ile deneyim, araştırma ile uygulama, araştırmacı ile uygulayıcı ve bilgi üretimi ile mesleki gelişim arasında ne tür ilişkiler bulunmaktadır? (s. 602)

Örneğin Cochran-Smith ve Lytle (1999b), (1) "pratik için bilgi", (2) "pratikteki bilgi" ve (3) "pratiğin bilgisi" olmak üzere üç farklı bilgi kavramsallaştırması sunmaktadır. "Pratik için bilgi", akademisyenler ve farklı disiplinlerdeki uzmanlar tarafından geleneksel araştırma yaklaşımlarıyla üretilen ve öğretmenlerin kullanımına sunulan öğretim bilgisini tanımlamaktadır (örneğin, pedagojik içerik bilgisi). Bu anlayış, öğretmenlere (konu alanı, pedagoji ve öğretim stratejileri hakkında) daha fazla bilgi kazandırmanın daha etkili öğretime yol açacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu anlayışta öğretmenler, bilgi üreticileri olarak değil, uzmanlar tarafından üretilen bilginin uygulayıcıları olarak görülmektedir. "Pratikteki bilgi", başarılı öğretmenlerin uygulamalarında ve bu uygulamalara yönelik yaptıkları yansıtılarda gizli/saklı olduğu varsayılan ve araştırmacılar tarafından nicel veya nitel yöntemlerle ortaya çıkarılan bilgiyi tanımlamaktadır. "Pratiğin bilgisi" ise öğretmelerin kendi uygulamalarına veya bağamlarına (sınıflarına, okullarına veya eğitim programlarına) ilişkin yaptıkları sorgulamalar vasıtasıyla ürettikleri bilgiyi tanımlamaktadır.

Üçüncü olarak, *bireysel araştırmalarda eleştirel arkadaşlarla kurulan iş birliği (etkileşim), olmazsa olmaz olarak değerlendirilmektedir*. Örneğin, Lighthall (2004) bireysel araştırmanın en göze çarpan tek özelliğinin "etkileşim" olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, araştırmacının sesine kulak verecek ve çabalarına destek sağlayacak bir eleştirel arkadaşla (bir eleştirmen veya değerlendirici rolünde olan bir meslektaşla) çalışması önemli görülmektedir. Eleştirel arkadaş aynı zamanda verilerin inandırıcılığını sağlamada işe koşulan bir uygulamayı da temsil etmektedir (Tidwell ve Fitzgerald, 2004). Eleştirel arkadaşın üstlendiği "eleştircilik rolü", verilerin inandırıcılığını artırmaktadır.

Eleştirel arkadaş kavramı genellikle uygulamayı geliştirmek için sorgulama yoluyla bireysel araştırmacıyı destekleyen bir meslektaş tanımlamaktadır. Eleştirel arkadaş aynı zamanda diğer kaynaklardan bilgi ve bakış açıları sunarak araştırmacı için mücadele alanlarını (zorlukları) tanımlamaktadır. Örneğin Costa ve Kallick (1993) eleştirel arkadaş, “kışkırtıcı sorular soran, başka bir gözden incelenebilecek veriler sunan ve çalışmayı yapıcı bir biçimde eleştiren bir arkadaş” (s. 50) olarak tarif etmektedir. Benzer şekilde, Mena ve Russell (2017) da eleştirel arkadaş “araştırmacıyı sorunlara, zayıf yönler ve duygu yüklü konulara bakmaya teşvik eden, ancak diğer yandan da dürüst olmaya ve rahatsızlıkla sonuçlanabilecek bile olsa geribildirimde bulunmaya istekli olan bir meslektaş” (s. 108) biçiminde tanımlamaktadırlar. “Eleştirel arkadaşlık” olgusunun anlaşılmasında, Schuck ve Russell’in (2005) çalışması da dikkate değerdir. Yazarlar, eleştirel arkadaşlığın çift yönlü doğasını şu şekilde vurgulamışlardır:

Araştırmacının kendi eylemlerini incelemesinin ve eleştirel arkadaşın da araştırmacıyı eleştirmesinin yanı sıra, araştırmacı aynı zamanda eleştirel arkadaşına gereksinimlerinin ne olduğu ve nasıl karşılanacağı konusunda geribildirim sağlamaktadır. Böylece, eleştirel arkadaş da araştırmacının deneyimlerinden öğrenebilmekte ve kendi pratiğini geliştirebilmektedir. (s. 113)

Dördüncü olarak, *bireysel araştırma bir eğitimcinin kimliğini her an geliştirmekte olan, bir var olma yolculuğu olarak ele almaktadır*. Bu anlayışa göre eğitimci, benliğini yaptığı özgür seçimler ve sahip olduğu yeni deneyimlerle sürekli olarak yapılandırmaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırma, araştırma sürecine ilişkin “varoluşçu” bir duruş sergilemektedir. Alanyazında, bireysel araştırmanın varoluşçu doğasına ilk kez vurgu yapan Allan Feldman (2003) olmuştur. Daha sonra Feldman vd. (2004) bu görüşü şu şekilde detaylandırmıştır:

Varoluşçu bakış açısının önemli bir doğurgusu, öğretim biçimimizi dönüştürebilmemiz için öncelikle eğitimci olarak kim olduğumuzu, yani kendimizi değiştirmemiz gerektiğini vurgulamasıdır. ... Dolayısıyla, varoluşçu bakış açısıyla bireysel araştırma, eğitimci kimliğimizi geliştirmek için kendimizi sürekli olarak sorguladığımız bir süreci tanımlamaktadır. ... Bireysel araştırmaya ilişkin varoluşçu bakış açısı, bireysel araştırmanın metodolojik özelliklerinin kavramsallaştırılmasında kuramsal bir temel sağlamaktadır. İlk olarak, varoluşçuluğun odağında benlik ve var olmanın ne anlama geldiği yer almaktadır. İkinci olarak, varoluşçuluk kim olduğumuzu şekillendirmede deneyimlerimizin önemini vurgulamaktadır. ... Üçüncü olarak, varoluşçu bakış açısı seçme özgürlüğümüz olduğu gerçeğini vurgulayarak, sadece kendi eylemlerimiz ve önemsediklerimizin eylemleri için değil, aynı zamanda kim olduğumuza ilişkin sahip olduğumuz sorumluluğun da altını çizmektedir. (s. 973)

Feldman ve meslektaşları (Feldman, 2002, 2003; Feldman vd., 2004) tarafından ifade edilen varoluşçu düşüncelere benzer görüşler, Hamilton, Hutchinson ve Pinnegar (2020) tarafından da dile getirilmiştir. Hamilton vd. (2020), anlayışlarımızı temellendirdiğimiz hiçbir gerçekliğin kalıcı olmadığını, daha ziyade ilişki ve deneyimlerimizle “anda” oluşan geçici bir gerçekliğin var olduğunu öne sürmektedir. Bu yönüyle bireysel araştırma, kendini ve pratiğini sürekli olarak inşa eden bir eğitimcinin bakış açısıyla hem anlama hem de iyileştirme amacıyla uygulamaların derinlemesine incelenmesini öngörmektedir. Kısaca, varoluşçu yaklaşım “öğretmenlerin eylemlerinin, niyetlerinin ve inançlarının onların öğretmen olma biçimlerinin dışavurumları olduğunu” vurgulamaktadır (Feldman, 2002, s. 233). Bu nedenle, “öğretmenlerin değişimleri için var olma biçimlerini

değiştirmeleri kaçınılmazdır” (Feldman, 2002, s. 234). Bireysel araştırmaya yönelik varoluşçu yaklaşım şu ilkeleri temel almaktadır:

- Eğitimci, belli bir bağlam içinde var olmaktadır.
- Eğitimcinin kimliği doğumla değil, deneyimle inşa edilmektedir.
- Eğitimcinin kendi var olma biçimini seçme özgürlüğü vardır.

Sonuç ve neriler

Sonuç olarak bireysel araştırma, araştırmanın eğitimciler (uygulayıcılar) üzerinde değil, bizzat eğitimcilerin kendileri tarafından kendi uygulamaları hakkında ve kendi mesleki gelişimleri amacıyla yürütülmesi gereken bir süreç olduğunu vurgulamakla “araştırma” olgusuna ilişkin yeni bir bakış açısı getirmektedir. Örneğin Mueller (2003), yeni bir ğretmen eğitimcisi kimliğiyle kendisi ve öğrencileri hakkında yaptığı yansıtmalara dayalı olarak bir ğretmen eğitimcisi olmanın ne anlama geldiğini sorgulamıştır. alışmasında “yansıtıcı pedagoji” olarak adlandırdığı yaklaşımı 72 ğretmen adayıyla tanıştırmış, onların derslerdeki uygulamalarını bu yaklaşım doğrultusunda yönlendirmiş ve kendisi de bir yıl süresince düzenli olarak yansıtıcı uygulamalar gerçekleştirmiştir. alışmasının sonucunda Mueller, göreve yeni başlayan ğretmen eğitimcileri için öğretmeyi öğrenmenin sürekli bir biçimde kendini sorgulama yolculuğu olduğunu ve bu süreçte ğretmen eğitimcilerinin uygulamalarına ilişkin öz-yansıtma yapmalarının kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Son yıllarda bireysel araştırma, kendi inançlarını daha iyi anlamak ve bu sayede de uygulamalarını geliştirmek ya da kendini dönüştürmek isteyen bazı Türk eğitimcileri için de alternatif bir seçenek haline gelmiştir. Bireysel araştırma aracılığıyla bu eğitimciler, uygulamalarına ilişkin örtük bilgilerini açık hale getirmeyi, sorgulamayı ve başkalarıyla paylaşmayı amaçlamaktadırlar. Örneğin Alan (2019), ğrencilerinin bakış açısıyla bir ğretmen eğitimcisi olarak güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek ve sahip olduğu ğretim anlayışı doğrultusunda öğretip ğretmediğini değerlendirmek amacıyla bir bireysel araştırma gerçekleştirmiştir. Benzer şekilde, Avşar ve Saban (2023) tarafından rapor edilen güncel bir bireysel araştırmada, çalışmanın amacı birinci yazar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Bu bireysel araştırmada, bir sınıf ğretmeni olarak mesleğime ilişkin anlayışımı, uygulamalarımı ve gelişimimi hayal gücü bağlamında sorgulamayı hedefledim. Bu hedefe ulaşmada, aşağıdaki sorular yönlendirici oldu: 1. Nasıl bir öğretmenlik anlayışına sahibim? 2. Hayal gücü, öğretmenlik anlayışımda nasıl bir konuma sahiptir? 3. Hayal gücümü geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorum? 4. Öğrencilerimin hayal güçlerini iyileştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorum? 5. Uygulamalarım hakkında öğrencilerim, eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarım ne düşünüyor? 6. Hayal gücüyle yoğrulmuş bir meslek anlayışını beslemek ve devam ettirmek için ileriye dönük hedeflerim neler olabilir? (s. 147)

Söz konusu bu çalışma, danışmanlığımda tamamlanan bir yüksek lisans tezinden (Avşar, 2022) retilmiştir. Ayrıca, hâlihazırda bireysel araştırma yaklaşımının kullanımına dayalı bir doktora

tezi (Sarıçelik, 2022) de yönetmekteyim. Bu tezin amacını ise öğrencimle birlikte şu şekilde oluşturduk:

Bu bireysel araştırmada, bir ilkokul üçüncü sınıf öğretmeni olarak 2022-2023 öğretim yılı süresince gerçekleştireceğim program uyarlama çalışmalarını tanıtmayı ve bu çalışmaların öğrencilerimin öğrenmelerine ve kendi mesleki gelişimime katkısını değerlendirmeyi amaçladım. Böylece 'programa sadık kalma' ve 'programı uyarlama' ikileminde sahip olduğum kişisel deneyimlerimi sorgulamayı, anlamayı, anlamlandırmayı ve başkalarıyla paylaşmayı hedefledim. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt arayacağım: 1. Öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin mesleki anlayışım nasıldır? 2. Eğitim programı, programa bağlılık ve programı uyarlama olgularına ilişkin düşüncelerim nelerdir? 3. Program uyarlama çalışmalarını hangi gerekçelerle gerçekleştirdim? 4. Ne tür program uyarlama stratejilerini kullandım ve bu stratejilerin uygulanmasına yönelik etkinlik örneklerim nelerdir? 5. Gerçekleştirdiğim program uyarlama çalışmalarının mevcut ilkokul üçüncü sınıf öğretim programının etkililiğine katkısı ne yönde olmuştur? 6. Gerçekleştirdiğim program uyarlama çalışmalarının öğrencilerimin öğrenmelerine katkısı ne yönde olmuştur? 7. Program uyarlamaya ilişkin deneyimlerimin mesleki gelişimime katkısı ne yönde olmuştur? 8. Gerçekleştirdiğim program uyarlama çalışmalarına yönelik eleştirel arkadaşlarımla tepkileri ne yönde olmuştur? 9. Program uyarlama çalışmalarına ilişkin önerilerim nelerdir? (s. 4)

Özetle bireysel araştırma, bir eğitimcinin mesleki gelişim amacıyla kendini, uygulamalarını ve bağlamını sürekli bir biçimde sorgulamasını öngören bir mesleki gelişim modeli tanımlamaktadır. Diğer yandan, bireysel araştırmanın öğretilmesine ilişkin alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, Lunenberg ve Samaras (2011) tarafından geliştirilen ilkelerin, bireysel araştırmayı öğrencilerine öğretmek isteyen eğitimciler için faydalı olacağını düşünüyorum. Bu ilkeler, iki farklı bağlamdaki katılımcılara bireysel araştırmayı öğretme deneyimlerinden üretilmiştir. Lunenberg'in katılımcıları, çalışmaya gönüllü olarak katılan ve daha fazla mesleki gelişimi hedefleyen 10 Hollandalı öğretmen eğitimcisinden oluşmuştur. Samaras'ın katılımcıları ise bireysel araştırma yaklaşımını bir ders kapsamında öğrenmek isteyen 14 Amerikalı doktora öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın verileri, araştırmacıların elektronik araçlar vasıtasıyla ve yüz yüze gerçekleştirdikleri diyaloglar aracılığıyla oluşturulmuştur. Ayrıca, bir meslektaş (Fred Korthagen) "eleştirel arkadaş" olarak çalışmayı değerlendirmiştir. Bireysel araştırmanın öğretimi için çalışmada önerilen altı ilke şunlardır:

- Öğrencilerinizin, kendi gelişimleri açısından önemli oldukları bir konuyu seçtiklerinden, konuyla ilgili bir araştırma sorusu belirlediklerinden, konuya ilişkin mevcut alanyazını derinlemesine incelediklerinden ve araştırma sorusuna uygun bir veri toplama yöntemi tanımladıklarından emin olun.
- Öğrencilerinizin öğrenmelerini zenginleştiren destekleyici, üretken ve diyalog odaklı bir öğrenme ortamı oluşturun.
- Öğrencilerinizi, veri analiz süreçlerini dürüstçe paylaşmaları ve araştırma bulgularını da nihai sonuçlar olarak değil, keşifler olarak görmeleri için teşvik edin.
- Bireysel araştırmanın benliğin ötesine geçen ve sürekli gelişim odaklı bir öğretim anlayışını öngören bir süreç olduğunu vurgulayın. Öğrencilerinizin yürüttükleri bireysel araştırmaların kendilerine ve başkalarına sunduğu katkıların farkında olmalarını sağlayın,

süreç esnasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin onlara destek sunun ve çalışmalarını tamamladıktan sonra da bireysel araştırma aracılığıyla sürekli öğrenmeye devam etmelerinin önemli olduğunu vurgulayın.

- Araştırma sonuçlarının sunum ve yayın yoluyla paylaşılmasını sağlayarak kamuya açık hale getirin. Bu amaçla, öğrencilerinizin çalışmalarını birbirleriyle paylaşmaları için fırsat sunun ve araştırma sonuçlarını raporlaştırma, sunma ve yayınlama çabalarında onlara destek olun.
- Bireysel araştırmayı öğretirken model olun (kendiniz de bir bireysel araştırma yürütün) ve öğrencilerinizden sürece ilişkin geribildirim alın (kendinizi eleştiriye açık hale getirin).

Kaynaklar

- Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s1m>
- Alan, B. (2019). Re-discovery of the self through personal experience methods: A narrative self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 470-494. <https://enadonline.com/index.php/enad/article/view/1399> sayfasından erişilmiştir.
- Alan, B., Sariyev, H. & Odabasi, H. F. (2021). Critical friendship in self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 316-334. <https://enadonline.com/index.php/enad/article/view/1099> sayfasından erişilmiştir.
- Allender, J. S. (2004). Humanistic research in self-study: A history of transformation. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 483-515). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Austin, T. & Senese, J. C. (2004). Self-study in school teaching: Teachers' perspectives. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1231-1258). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Avşar, H. (2022). *Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Avşar, H. & Saban, A. (2023). Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz-inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), 143-171. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/11958> sayfasından erişilmiştir.
- Batchelor, K. & Sander, S. A. (2017). Down the rabbit hole: Using the matrix to reflect on teacher education. *Studying Teacher Education*, 13(1), 68-86. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286577>

- Berry, A. (2004). Self-study in teaching about teaching. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1295-1332). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/17425960701656510>
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13540600902875365>
- Berry, A. (2020). S-STTEP: Standing on a threshold of opportunity. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 3-14). Dordrecht: Springer.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://www.jstor.org/stable/3594469> sayfasından erişilmiştir.
- Butler, B. M. & Branyon, A. (2020). Who does self-study and why? J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 135-176). Dordrecht: Springer.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories, stories of teacher, school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://www.jstor.org/stable/1176665> sayfasından erişilmiştir.
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004a). The nature of teaching and learning in self-study. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 41-67). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004b). Self-study: The fifth commonplace. *Australian Journal of Education*, 48(2), 199-211. <https://doi.org/10.1177/00049441040480>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999a). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://www.jstor.org/stable/1176137> sayfasından erişilmiştir.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999b). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://www.jstor.org/stable/1167272> sayfasından erişilmiştir.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 601-649). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ470569> sayfasından erişilmiştir.
- Craig, C. J. (2008). Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1993-2001. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.008>
- Craig, C. J. & Curtis, G. A. (2020). Theoretical roots of self-study research. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 57-96). Dordrecht: Springer.
- Diacopoulos, M. M., Gregory, K. H., Branyon, A. & Butler, B. M. (2021). Learning and living self-study research: Guidelines to the self-study journey. *Studying Teacher Education*, 18(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1992859>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238>
- Donnell, K. (2010). Learning to teach: A self-study of a new teacher educator's introductory education course. *Studying Teacher Education*, 6(3), 227-234. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.518493>
- Elijah, R. (2004). Voice in self-study. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 247-271). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, Q., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522>
- Ersu, Z. S. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Feldman, A. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research*, 10(2), 233-252. <https://doi.org/10.1080/09650790200200183>
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28. <https://www.jstor.org/stable/3699831> sayfasından erişilmiştir.

- Feldman, A., Paugh, P. & Mills, G. (2004). Self-study through action research. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 943-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3-56. <https://www.jstor.org/stable/1167381> sayfasından erişilmiştir.
- Fink, A. (2009). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Thousand Oaks: Sage.
- Garbett, D., Fitzgerald, L. M. & Thomas, L. (2020). Tracing self-study research through biennial castle conferences at Herstmonceux. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 15-55). Dordrecht: Springer.
- Gregory, K. H., Diacopoulos, M. M., Branyon, A. & Butler, B. M. (2017). From skepticism to scholarship: Learning and living self-study research in a doctoral seminar. *Studying Teacher Education*, 13(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1365702>
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S. & Placier, P. (2004). The epistemological dimensions and dynamics of professional dialogue in self-study. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1109-1167). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hamilton, M. L. (2005). Researcher as teacher: Lessons modeled by a well-remembered scholar. *Studying Teacher Education*, 1(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/17425960500040122>
- Hamilton, M. L., Hutchinson, D. A. & Pinnegar, S. (2020). Quality, trustworthiness, and S-STTEP research. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 299-338). Dordrecht: Springer.
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-Study in teacher education* içinde (s. 235-246). London: Falmer Press.
- Hamilton, M. L., Smith, L. & Worthington, K. (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study, and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

- Kitchen, J., Berry, A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H. & Thomas, L. (Ed.) (2020). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.). Dordrecht: Springer.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kosnik, C. (2001). The effects of an inquiry-oriented teacher education program on a faculty member: Some critical incidents and my journey. *Reflective Practice*, 2(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/14623940120035532>
- Kristinsdóttir, J. V., Jónsdóttir, S. R., Gísladóttir, K. R., Óskarsdóttir, E. & Guðjónsdóttir, H. (2020). Cultivating self-study: Developing a discourse to better understand a particular culture. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 1419-1437). Dordrecht: Springer.
- LaBoskey, V. K. (2004a). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic.
- LaBoskey, V. K. (2004b). Moving the methodology of self-study research and practice forward: Challenges and opportunities. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1169-1184). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lighthall, F. F. (2004). Fundamental features and approaches of the S-STEP enterprise. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 193-245). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 7-39). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/17425960500039777>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/0022487106296>
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. (Ed.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic.

- Lunenberg, M. & Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 841-850. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008>
- Lyonsa, N. & Freidusb, H. (2004). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1073-1107). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Mena, J. & Russell, T. (2017). Collaboration, multiple methods, trustworthiness: Issues arising from the 2014 International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 13(1), 105-122. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1287694>
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443. <https://doi.org/10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752>
- Mueller, A. (2003). Looking back and looking forward: Always becoming a teacher educator through self-study. *Reflective Practice*, 4(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/1462394032000053486>
- Ocak, M. A. (2021). *Alanyazın incelemesi* (2. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* içinde (s. 3-34). Thousand Oaks: Sage.
- Pithouse, K., Mitchell, C. & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research*, 17(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/09650790802667444>
- Reason, P. & Torbert, W. (2001). The action turn: Toward a transformational social science. *Concepts and Transformation*, 6(1), 1-37. <http://hdl.handle.net/2345/4251> sayfasından erişilmiştir.
- Ritter, J. (2017). Those who can do self-study, do self-study: But can they teach it? *Studying Teacher Education*, 13(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286579>
- Ritter, J. K. & Quiñones, S. (2020). Entry points for self-study: Where to begin. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 339-375). Dordrecht: Springer.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu veya sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1153-1179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1424779> sayfasından erişilmiştir.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sarıçelik, S. (2022). *Bir ilkokul üçüncü sınıf öğretmeninin program uyarlama deneyimlerine ilişkin bir öz-inceleme*. (Doktora Tezi Önerisi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. <https://www.jstor.org/stable/1180029> sayfasından erişilmiştir.
- Schön, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/1084049> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. J. (1971). The practical arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542. <https://www.jstor.org/stable/1084342> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522. <https://www.jstor.org/stable/1084423> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. <https://www.jstor.org/stable/1179606> sayfasından erişilmiştir.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Sowa, P. A. & Schmidt, C. (2020). Preparing teachers to teach for social justice: Mirrors and windows. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 545-564). Dordrecht: Springer.
- Thomas, L. (2020). Introducing self-study in Quebec: The challenges of promoting s-step in the French language. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 1403-1417). Dordrecht: Springer.
- Thomas, L. & Guðjónsdóttir, H. (2020). Self-study across languages and cultures. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 1325-1337). Dordrecht: Springer.
- Tidwell, D. & Fitzgerald, L. (2004). Self-study as teaching. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 69-102). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Tidwell, D. L. & Jónsdóttir, S. R. (2020). Methods and tools of self-study. J. Kitchen vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2. b.) içinde (s. 377-426). Dordrecht: Springer.

- Utku, Ö. (2019). How can a teacher become the better version of oneself? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 852-880. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/746914> sayfasından erişilmiştir.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Professional Development in Education*, 47(4), 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Whitehead, J. (2000). How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/713693129>
- Whitehead, J. (2004). What counts as evidence in self-studies of teacher education practices. J. J. Loughran vd. (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 871-903). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Whitehead, J. (2019). Creating a living-educational-theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?'. *Educational Journal of Living Theories*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15. <https://www.jstor.org/stable/1177196> sayfasından erişilmiştir.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/00224871062962>

Extended Summary

Self-study has recently become an alternative tool for educators who desire to understand their beliefs and improve their practices. Yet the biggest challenge of self-study is translating it from English to another language. In this regard, Thomas and Guðjónsdóttir (2020) reported difficulties in translating self-study into languages other than English and adopting it to cultures different than English-speaking cultures. For example, the term self-study is translated in Turkish as "öz-inceleme," "kendini araştırma," or "bireysel araştırma." However, it is hard to claim that these translations fully correspond to self-study's "interaction" emphasis (such as collaboration and critical friendship). In dealing with this difficulty, some self-study researchers prefer to use the English term "self-study" rather than translating it when publishing in their home language (Thomas and Guðjónsdóttir, 2020).

The primary purpose of this study is to contribute to a better understanding of the self-study methodology by conducting a comprehensive literature review on this research approach. In line with this general purpose, this study examines the current literature on self-study within the framework of the following seven questions:

1. How is self-study conceptualized? Self-study focuses on educators' critical, in-depth, and systematic examination of their practices, thereby transforming themselves as professionals. In self-study, the educator is in both positions as the subject (the researcher) and the object (the researched). In this regard, "self-study is conceptualized as a researcher's in-depth and systematic examination of self, practices, and contexts for professional improvement" (Avşar and Saban, 2023, p. 146). The driving force of self-study stems from educators' desires and efforts to "study and better understand their practice" (Loughran, 2004, p. 9). Their dilemmas, concerns, and tensions in practice or their teaching understandings, assumptions, and ideals constitute the reasons for initiating self-study. In this respect, educators regard self-study as a "pedagogical inquiry" into their practices. For example:

- What are the assumptions, beliefs, or values I hold about my profession?
- To what extent do my practices align with my professional values?
- How can I improve my practices better?

2. How did self-study emerge historically? The "American Educational Research Association (AERA)" laid down the basis of self-study in 1993 when it established a "Special Interest Group (SIG)" called "Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP)" or later "Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices (S-STTEP)" (Garbett, Fitzgerald, and Thomas, 2020). Loughran (2004) defined the emergence of self-study as a "coming together of like-minded people with similar interests, issues, and concerns" (p. 13). Also, Zeichner (1999) described the foundation of self-study as "the single most significant development ever" (p. 8) in the teacher education field.

3. Who are the educators contributing to the birth and conceptualization of self-study? The educators contributing to the birth and conceptualization of self-study include Gary D. Fenstermacher (1994), Joseph Schwab (1969, 1971, 1973, 1983), Donald Schön (1992, 1995), and Andy Hargreaves (2000). For example, according to Fenstermacher (1994), research on teachers' knowledge should not be for academics to discover what teachers know but rather for teachers to reveal what they know. This understanding stresses the most crucial distinguishing feature of self-study. Thus, Fenstermacher (1994) contributed much to the conceptualization of self-study by arguing that educators can improve their practices by examining their actions, interactions, and reactions.

4. What are the defining characteristics of self-study? According to LaBoskey (2004a), self-study has the following five essential characteristics: (a) *Self-study is self-initiated and self-focused.* Educators initiate self-study in their work environments with a focus on themselves. (b) *Self-study is improvement-aimed.* Self-study researchers' improvement intentions come from their practices, concerns, contradictions, or dilemmas. (c) *Self-study is interactive.* Self-study researchers interact with their colleagues as critical friends to understand, develop, or evaluate their practices. (d) *Self-study uses multiple qualitative methods.* Data collection methods can include participant observations, interviews,

and documents (Mena and Russell, 2017). Also, data analysis methods can consist of “thematic analysis” (Braun and Clarke, 2006), “content analysis” (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen, and Kyngäs, 2014) or “constant comparative analysis” (Boeije, 2002). (e) *Self-study bases validity on trustworthiness*. Validity in self-studies is associated with the trustworthiness of the practical exemplars provided by the researchers.

5. How can self-study be taught and learned? Teaching self-study occurs either within courses offered in teacher education or through doctoral seminars on self-study. Doctoral seminars can help students construct their self-study knowledge and provide peer support to each other through critical friendship.

6. What are the essential criticisms of self-study? One of the essential criticisms of self-study draws attention to its self-critical nature. According to this view, it is difficult for researchers to question their practices objectively. On the other hand, as Garbett et al. (2020) postulate, “It can seem far less demanding to research someone else’s practice and to measure their effectiveness or impact rather than holding oneself to account” (p. 50).

7. What differentiates self-study from other qualitative research approaches? At the core of self-study is understanding the self and developing teaching practice (Loughran, 2004). Although some other qualitative research approaches also focus on the self and teaching practice, the distinguishing feature of self-study is that it considers both (self and practice) simultaneously (Ritter and Quiñones, 2020). According to Hamilton, Smith, and Worthington (2008), narrative research, autoethnography, and self-study are the three methodologies that privilege the self. Nevertheless, while the narrative study examines the self narratively, autoethnography looks at the self from a broader sociocultural perspective. At the same time, self-study focuses on the self in a particular educational context. According to Feldman, Paugh, and Mills (2004), calling a study action research or self-study depends on who is doing the research and who participates in it. Although both self-study and action research aim to investigate the existing problems in practice, the essential feature distinguishing self-study researchers from action researchers is that they make themselves their study’s focal point. However, action researchers focus on others’ actions.

In conclusion, self-study puts forward a professional development model for educators to continually examine their practices and contexts for the purpose of improving or transforming themselves professionally. This study will likely guide researchers new to self-study, those educators aspiring to teach it to their students, and the experienced self-study researchers supporting their colleagues applying it.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Ortaöğretim Fizik Dersi 2018 Yılı Öğretim Programına Göre Hazırlanan 9. Sınıf Fizik Ders Kitabında Kullanılan Modellerin İncelenmesi*

Examining the Models Used in the 9th Grade Physics Textbook Prepared in Accordance with the 2018 Secondary Education Physics Curriculum

Nurgül Maden, Hasan Şahin Kızılcık

Yazar Bilgileri	ÖZ
Nurgül Maden  Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nurgul.phy@gmail.com	<p>Bu çalışmanın amacı dokuzuncu sınıf fizik dersi kitabında kullanılan bazı modeller türlerinin ne sıklıkla kullanıldığını ve bu modellerin bilimsel hata içerip içermediklerini sorgulamaktır. Çalışma doküman analizi ile yapılmıştır. Dokuzuncu sınıf için MEB'in fizik dersi kitabında yer alan matematiksel model, harita/diyagram/tablo ve simülasyonlar incelenmiştir. Kitap içindeki model görselleri ile bir form oluşturularak üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Modellerin hatalı olup olmadığı, hatalı ise hatanın ne olduğunu yazmaları istenmiştir. Ayrıca hata derecelerini belirlemeleri istenmiştir. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, modeller genellikle ünitelerin içerdiği konulara, konu uzunluklarına göre dengeli dağılmıştır. Uzmanların üçünün de doğru olarak nitelendirdiği model oranı %34,98'dir. Modellerin yaklaşık 2/3'ünde hata olmasına karşın bu hataların derecesi farklıdır. Toplamda hata oranı %17,40 olarak bulunmuştur. En çok hata oranının simülasyonlarda (%52,78), en az hata oranının tablolarda (%9,62) olduğu görülmektedir. Modellerde yer alan hatalar Ölçek/Orantı Hataları, Eksik/Hatalı Bilgiler, Yanlış İzlenim Oluşturan Hatalar, Gösterim Hataları, Diğer Hatalar olmak üzere sınıflandırılmıştır. En çok rastlanan hata türü Eksik/Hatalı Bilgiler, en az rastlanana ise Ölçek/Orantı Hataları olmuştur.</p>
Hasan Şahin Kızılcık  Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi, hskizilcik@gazi.edu.tr	

Makale Bilgileri	ABSTRACT
Anahtar Kelimeler Model Fizik Ders kitabı Dokuzuncu sınıf	<p>The purpose of this study is to question how often the selected types of models used in the ninth-grade physics textbook are used and whether these models contain scientific mistakes. The study was conducted with document analysis. Mathematical models, maps/diagrams/tables and simulations in the Physics textbook of MoNE for the ninth-grade were examined. A form was created with the model images in the book and three experts were consulted. They were asked to write whether the models had mistakes, and if so, what the mistakes were. In addition, they were asked to determine the degree of mistake. The analysis of the data was made with the descriptive analysis. According to the results of the research, it was seen that it was generally distributed in a balanced way based on the topics included in the units and the length of the topics. The rate of models that all three experts describe as correct was 34.98%. Although there were mistakes in about 2/3 of the models, the degree of mistakes was different. In total, the mistake rate was 17.40%. The highest mistake rate was in the simulations (52.78%), and the lowest mistake rate was in the tables (9.62%). Mistakes in the models were classified as Scale/Proportion Mistakes, Missing/Incorrect Information, Wrong Impression Mistakes, Display Mistakes, and Other Mistakes. The most common mistake type was Missing/Incorrect Information, and the least one was Scale/Proportion Mistakes.</p>
Keywords Model Physics Textbook Ninth-grade	
Makale Geçmişi Geliş: 17.08.2023 Düzeltilme: 27.11.2023 Kabul: 05.12.2023	

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atf	Maden, N. & Kızılcık, H. Ş. (2023). Ortaöğretim fizik dersi 2018 yılı öğretim programına göre hazırlanan 9. sınıf fizik ders kitabında kullanılan modellerin incelenmesi. <i>TEBD</i> , 21(3), 1807-1831. https://doi.org/10.37217/tebd.1344877

Giriş

Fen bilimleri, kişinin kendini ve doğayı keşfedebilmesi için düşünmenin önündeki engelleri kaldırarak teknolojik hamlelerde daha ileri gitmek için çok önemlidir. Bu nedenle eğitimin ana gayesi bilimsel kavramları ve bilimsel araştırmaların yapılma aşamalarını öğretmektir (Hodson, 1993). Türkiye’de fen bilimlerine ait eğitim ve öğretim programları bu amaca uygun olarak geliştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ülkemizde olduğu gibi dünyada da öğretim programları benzer anlayışa sahiptir. 2012’de hazırlanan çerçeve program anlayışında (National Research Council [NRC], 2012) ilk olarak bilimsel süreçlerin kazandırılmasında tekdüzelikten kurtulmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Bunun için bilimsel çalışma basamaklarını kazandırırken modellemeden faydalanmak akılcıdır (Türker, 2011). Model türlerinin bu süreçlerin kazanımı için aktif rol alarak hızlandıracağı, kolaylaştıracağı açıktır. Hatta modeller hakkında öğretmenlerin hazırbulunuşluklarının tam olması; öğrenme süreci esnasında yanlış ya da eksik bir modelle karşılaşıldığında gerekli revizelerin yapılıp yanlış şema oluşmaması açısından önemlidir.

Türkiye’de fen eğitimi için kaynaklardan esas olan ve en çok kullanılan ders kitaplarıdır (Otrar ve Taşar, 2021). Ders kitabı, eğitim ve öğretimin en önemli öğelerinden biridir (Ataman vd., 2001). Türkiye’de MEB’e bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitaplarının hazırlanması, onaylanması ve denetlenmesi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Akademik açıdan ders kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesi bir çalışma konusu olarak yaygındır (Aktan, Kaynak, Abdüsselam ve Ardoğan, 2019; Başlantı, 2000; Çepni, Ayvaci ve Keleş, 2001; Eyidoğan ve Güneysu, 2002; İşler, 2003; Kanlı ve Yağbasan, 2003; The Wilson Quaterly Brief Article, 2001; Ünsal ve Güneş, 2002, 2003a, 2003b, 2004). Köseoğlu vd. (2003) fen alanındaki ders kitaplarının çoğunun, öğrencilerin fen okuryazarlığının gelişimini engelleyecek biçimde olduğunu vurgulamıştır.

Birçok etkene göre incelenip değerlendirilen ders kitaplarının üzerine çok fazla bilimsel çalışma olması doğaldır. Geçmişte ders kitaplarını birçok konu açısından inceleyen olsa da modeller açısından inceleyen sınırlı araştırma vardır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim ders kitaplarının set olarak seçilen model türlerine göre incelenmesi çalışması sonucu modellerin nitelik ve nicelik olarak vasat değerlendirilmesiyle birlikte verilen örneklerin doğruluk oranının yüksek olduğu görülmüştür (Aktan vd., 2019; Ünsal, Ergin ve Kızılıcık, 2009). Diğer bir çalışmada ise matematiksel modellerin Türkiye’deki ders kitaplarında ne kadar yer verildiği incelenmiş ve modelleme kavramının matematiksel modellemeyi ne kadar yansıttı araştırılmıştır (Çavuş-Erdem, Doğan, Gürbüz ve Şahin, 2017). Araştırılan ders kitabında matematiksel modellerin sadece somutlaştırma ve görselleştirme olarak kabul edildiği görülmüş ve öğretim programında matematiksel modellemeye yapılan vurgunun ders

kitaplarına yansıtılması gerektiği önerilmiştir. Yine başka bir araştırmada, ortaokul matematik ders kitapları temsil türlerini analiz etmek için, matematikte kullanılan sözel, cebirsel, model, tablo, grafik ve gerçek yaşam temsilleri dikkate alınarak incelenmiştir (İncikabı ve Biber, 2018). Araştırmada, ortaokul matematik ders kitaplarında istenen temsil türlerini belirlemeyi ve temsiller arası ilişkiler belirlemeyi hedeflemiştir. Bu sınırlı araştırmalara yenileri eklendikçe ders kitapları birçok açıdan incelenip eleştirildikçe eksiklikleri ve hataları giderilecek ve daha nitelikli hale gelecektir. Bu durum, ders kitaplarının veriminin artması ve işlevini daha iyi yerine getirmesi için gereklidir.

Ders kitaplarının bilimsel veri olarak doğru olması ve öğrenende kavram yanlışlarının oluşmasını önleyecek biçimde oluşturulması çok önemlidir. Seçilecek ders kitabı içerik açısından doğru olması gerektiği gibi ve öğrencilerde yanlış kavramalar oluşmasına engel olmalıdır; çünkü çoğu öğrenci (hatta öğretmen) ders kitaplarında verilen içeriğin doğruluğuna inanır (Ford, 2002); fakat geçmişte yapılan çalışmalar (Başlantı, 2000; Çepni vd., 2001; Eyidoğan ve Güneysu, 2002; İşler, 2003; Kanlı ve Yağbasan, 2003; The Wilson Quaterly Brief Article, 2001; Ünsal ve Güneş, 2002, 2003a, 2003b, 2004), kullanılan ders kitaplarının kavram yanlışları oluşturmaya müsait biçimde yapılandırıldığını göstermiştir. Bilimsel araştırmayı benimseyip bilim alanındaki okuryazarlığı kazanırken geçen süreçte kaynak olarak kullanılan ders kitabı içindeki modellerin yanlış şema oluşturmayı engelleyebilir olması önemlidir. Kitap inceleme çalışmaları, kitaplarda yer alan hatalı veya yetersiz modellerin tespitini yaparak, yanlış anlaşılmaya neden olabilecek bilgilerin düzeltilmesi için fırsat sunar.

Kavram yanlışlarından çoğu; benzetmelerin bilimsel doğrularmış gibi anlaşılmasından ve ders kitaplarında var olan bilimsel model ve modellemelerde, hedeflenen bilginin kaynakla arasındaki ortak yönler ve benzerlikleri en doğru şekilde belirtilmemesinden kaynaklanmaktadır (Ünsal vd., 2009). Bu nedenle, ders kitaplarındaki modellerin doğru, yerinde, açık ve anlaşılır olması kritik öneme sahiptir.

Bir ders kitabında kullanılan modellerin türleri ve sıklığı, ilgili konunun nasıl verildiği konusunda bilgiler verebilir. Örneğin diyagramlara ağırlık verilen bir konunun daha çok görsel bir anlatıma sahip olduğu düşünülebilir. Diğer yandan matematiksel modellere ağırlık verilen bir konuda ise daha matematiksel bir sunumun tercih edildiği söylenebilir. Bu nedenle, bir ders kitabındaki modellerin konulara göre dağılımı, kitabın ilgili konuların öğrencilere sunumu sırasındaki bakış açılarını ve yaklaşımını da ortaya koyarak öğretmenlerin dersi yürütme tarzını etkileyebilmektedir. Bu nedenlerle yapılan kitap değerlendirme çalışmalarının önemi büyüktür.

Bu çalışmaların önemli bir kısmı fen bilgisi dersine ait ders kitabının incelenmesine yöneliktir. Aralarında fizik dersine ait ders kitabını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak incelenen çalışmalarda kullanılan ders kitaplarının tümü yürürlükten kaldırılmıştır ve günümüzdeki müfredata uygun değildir. İlgili çalışmaların bazıları dışında (Aktan vd., 2019; Çavuş-Erdem vd., 2017; İncikabı ve Biber, 2018; Ünsal vd., 2009) hiçbiri ders kitaplarını modeller açısından ele almamıştır. Bunlardan

yalnızca biri (Ünsal vd., 2009) fizik ders kitapları ile ilgilidir. Ayrıca söz konusu çalışmada incelenen ders kitabı şu an yürürlükte değildir. Alanyazında, günümüzde yürürlükte olan fizik dersine ait ders kitabına ilişkin herhangi bir inceleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu durum, alanyazında önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

Ders kitapları daha çok görsel materyallerdir. Bu nedenle görsel yönü ağır basan modellerin kullanılması beklenmektedir. Alanyazındaki model türleri içinde ders kitaplarında görsel öge olarak kullanılan modeller, bu çalışmada incelemeye konu olmuştur. Bu model türleri; Matematiksel Modeller, Simülasyonlar; Haritalar/Grafikler, Diyagramlar ve Tablolardır.

Matematiksel modeller, fiziksel kavramlar ve süreçler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran matematiksel eşitliklerdir (Gülçiçek, 2005). Simülasyonlar; ekonomi, güvenlik veya zaman sorunu gibi nedenlerle sınıf ortamında gerçekleştirilemeyen deneylerin bilgisayar yazılımları ile modellenmesiyle oluşturulur (Gülçiçek, 2005). Haritalar, diyagramlar ve tablolar ise, öğrenciler tarafından görsel unsurların oluşturulması ve verinin düzenlenmesi gibi işlevleri yerine getirirler. Olayın veri bilgisindeki farklılıkları, farklılık basamaklarını gösteren diyagramlar, daha önceden hesabı yapılmış veya gözlemi yapılmış verilerin görsel şekiller haline dönüştürme tekniğidir (Doğanay, 2002, s. 264).

İncelenen model türlerinin dağılımını yani, hangi üniteye hangi model türünden ne kadar kullanıldığını bilmek, ilgili konunun anlatım tarzını ve yaklaşımını görmek açısından önemlidir. Çünkü seçilen modeller görsel açıdan ön planda olan modellerdir. Bu da kitabın söz konusu konuyu somutlaştırmada grafik, diyagram, harita, vb. gibi alanlardan hangisinden daha çok yararlandığını görmek açısından önem arz eder. Ayrıca söz konusu modeller hata içermemelidir. Eğer hata içeriyorsa bu hataların sınıflandırılması hata kaynaklarının tespiti açısından önemlidir.

Sonuç olarak; ders kitaplarındaki bilimsel kavramların öğrenenlere sunulurken kendi şemalarını daha rahat oluşturacakları şekilde çeşitli modellere yer verilmesi öğrenme sürecini kolaylaştırırken diğer yandan doğru kullanılmadığında kavram yanlışlarına neden olarak öğrenmenin önünde engel teşkil edebilir. Burada, ders kitaplarındaki modellerin incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf fizik dersi kitabında kullanılan model türlerinin ne sıklıkla kullanıldığını ve bu modellerin bilimsel hata içerip içermediklerini sorgulamaktır.

Çalışmanın amacına yönelik araştırma soruları;

- Hangi ünitelerde ve konularda hangi tür modeller, ne sıklıkla kullanılmıştır?
- Kullanılan modellerde hata var mıdır?
- Modellerde hangi tür hatalar bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi temel alınarak yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Veri toplayıp incelemeye dayanan doküman analizi, zaman bakımından ekonomiktir. Doküman analizi, diğer araştırma yöntemlerinden daha az zaman alır ve dolayısıyla daha verimlidir. Veri toplamak yerine veri seçimini gerektirir (Bowen, 2009). Eldeki verilerin seçiminden sonra tekrar tekrar incelenebilir. Dokümanlar tekrarlanan incelemeler için uygundur.

Araştırmada İncelenen Ders Kitabı

İncelemeye konu olan ders kitabı, iç kapak dahil toplamda 320 sayfadır ve altı üniteden oluşmaktadır. Birinci ünite "Fizik Bilimine Giriş" adında olup kitabın 14 ile 53. sayfalar, ikinci ünite "Madde ve Özellikleri" olup 54 ile 105. sayfalar, üçüncü ünite "Hareket ve Kuvvet" başlığıyla 106 ile 161. sayfalar, dördüncü ünite "Enerji" olup 162. ve 209. sayfalar, beşinci ünite "Isı ve Sıcaklık" olup 210 ile 263. sayfalar ve altıncı ünite ise "Elektrostatik" olup 264 ile 301. sayfaları arasında yer almaktadır. Daha sonraki sayfalar ise dizin, kaynakça vb. türü bilgileri içeren kısımlardır. Kitapta yer alan değerlendirme soruları inceleme dışında bırakılmıştır. Kitabın ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümlerinin ayrıca ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre değerlendirilmesi daha uygun olur. Bu nedenle toplamda incelenen 288 sayfanın ölçme değerlendirme bölümleri çıkarılmıştır. Yani toplamda $288-34=254$ sayfalık kısım incelemeye dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada MEB'in okullara 2018 yılındaki öğretim programına göre hazırlayıp dağıttığı dokuzuncu sınıf fizik dersi kitabının model ve modelleme açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Konu ile ilgili kaynak kitap araştırmacı tarafından edinilmiştir. Bu çalışmada ele alınan modeller dışındaki diğer model türleri kapsam dışında bırakılmıştır. Bu çalışmada, dokuzuncu sınıf MEB'in fizik dersi kitabının (Sever, Türeci, Artar ve Dağ, 2019) içindeki matematiksel model, harita/diyagram/tablo ve simülasyonlar incelenmiştir. Kitapta bulunan bu üç model türü görselleştirme ve somutlaştırma amacıyla kullanıldığı için tercih edilmiş ve bu üç model ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın kapsamı dışında bırakılan analogik modeller, zihinsel modeller, vb. türü modeller ders kitaplarından çok eğitim ve öğretim sırasında bireysel veya öğretici tarafından tercih edilmektedir. Bu tür modeller görsel olarak bulunmak zorunda değildir. Bu araştırma kapsamında görsel olarak ön plana çıkan modeller ele alındığından kapsam dışı bırakılmıştır. Diğer yandan simgesel modeller gibi ders kitaplarında sıkça kullanılan modeller ise genellikle matematiksel modellerin içinde zaten yer almakta ve ayrıca uluslararası standartlar dikkate alınarak kullanılmaktadır. Bu nedenlerle bu tür

modelleri incelemek, yararı göz önüne alınarak zaman ve emeğin tasarruflu kullanılması göz önünde bulunarak araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Kitap, sayfa sayfa incelenmesi planlanan üç ana model türü bakımından incelenmiştir. Üç model türü için; hangi sayfada kaçar adet hangi türde model olduğu, ayrıca bu modellerden hatalı olduğu düşünülen varsa hatanın ne olduğunu açıklayan bir ön inceleme tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan ön inceleme tablosunun örneği Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Verilerin Kaydedildiği Ön İnceleme Tablosu Örneği

<i>Mat. M. Harita</i>	<i>Diyag. Tablo</i>	<i>Sim. Sayfa</i>	<i>No Adet</i>	<i>Hata</i>	<i>Not</i>	<i>Konu</i>
	1	17	1	Var	Güneş Sistemi Modeli	Fiziğin Tanımı ve Önemi
1		19	1	Var		Fiziğin Alt Dalları
	1	19	1	Var	1.1.6. Basit Makine Örnekleri	Mekanik
	5	21	5	Var	Elektrik Elamanları ve Tablo HDT	Elektromanyetizma
	1	25	1	Var	Molekül Modeli	Atom Fiziği

Tablo 1’de örneği verilen ön inceleme tablosu kitap içindeki modellerin yerini ve türlerini, hangi konuda kullanıldığı gibi bilgileri içermektedir. Ayrıca hatalı olduğu düşünülenleri ayırt etmeyi sağlamaktadır. Kitap baştan sona birkaç kez taranarak gözden kaçan model olmamasına özen gösterilmiştir.

Kitapta yer alan bazı modeller iç içe geçmiş birden fazla türde modeli barındırmaktadır. Örneğin tablo içinde matematiksel model veya grafik ya da grafik içinde matematiksel model gibi unsurlar bulunmaktadır. Bunlar, ayrı ayrı istatistiklere dahil edilmiş olmasına karşın ayırlamayacağı için uzman görüşlerinde tek bir model gibi ele alınmıştır. Bu tür modellere “çoklu model” adı verilerek hata istatistiklerine dahil edilmiştir. Ancak çoklu modellerin içindeki modeller tek tek ele alınarak genel istatistiklerde yer almıştır. Bu nedenle genel model sayısı ile uzman görüşüne sunulan model sayısı eşit değildir. Uzman görüşü formunda 263 model bulunmaktayken toplamda ayrık olarak model sayısı 316’dır.

Uzmanlardan ayrıca hatalı olduğunu düşündükleri modeller için açıklama yapmaları istenmiştir. Açıklamalar doğrultusunda hatalar sınıflandırılmış ve hata türleri ortaya konmuştur. Sınıflama yapılırken uzmanların görüşleri içinde hataların ortak özellikleri dikkate alınarak veriden yararlanılmıştır. Sınıflamalar, veriler incelenirken oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizini yaparken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle modellerin türlerine ve sayılarına ilişkin betimleyici istatistikler üniteler bazında sunulmuştur. Frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonuçlar tablolara ve grafiklere dökülerek sunulmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda hatalı olduğu tespit edilen modeller için hata puanları tespit edilmiştir. Üç uzmanın 0, 1 veya 2 olarak puanladığı hata düzeylerinin aritmetik ortalaması alınmıştır. Alınan ortalama daha sonra yüzdeye çevrilmiştir ve böylece hata yüzdesi değeri belirlenmiştir. Üç uzmanın tümü, herhangi bir modeli “tümüyle hatalı” olarak değerlendirdiğinde, ilgili modelin hata puanı ortalaması 2 olacaktır. Bu puan 100 kabul edilmiş ve tüm model türleri ve üniteler için hata puanları, bu değer baz alınarak orantılı biçimde hata yüzdelere dönüştürülmüştür. Daha sonra hatalı modellerin model türü ve ünite bazında incelemesi, betimleyici analizlerle gerçekleştirilmiştir.

Modellerdeki hatalar, uzmanların açıklamaları doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma, betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup ilgili hata türlerine ilişkin betimlemeler çıkarılmıştır. Hangi model türünde ve hangi ünite de ne tür hatalar olduğu ortaya konmuş ve hatalara örnekler verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmacı tarafından tespit edilen modeller, bir uzman görüşü formu aracılığıyla teyit edilerek geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için fizik eğitimi alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Fizik eğitimcisi üç uzman tarafından değerlendirilen ilgili form ile modellerin hatalı olup olmadığı, hatalı ise hatanın ne olduğunu yazmaları istenmiştir. Ek olarak, hata derecelerini 0, 1 veya 2 olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Doğru olduğunu düşündükleri modeller için “0”, kısmen hatalı olduğunu düşündükleri modeller için “1” ve tümüyle hatalı olduğunu düşündükleri modeller için “2” hata puanı vermeleri istenmiştir. Bu durumda hata puanı yükseldikçe hatanın derecesi de artmaktadır.

Uzmanlara, kitapta incelenen modellerin görsellerinin eklendiği bir form verilmiştir. İlgili modellerin hatalı olup olmadığı, hatalıysa hata derecelerini işaretlemeleri, hatalı olduğunu düşündükleri modeller için hata gerekçelerini yazmaları istenmiştir.

Uzmanlar arasındaki uyumu belirlemek için kappa katsayısı hesaplanmıştır. Kappa katsayısı, içerik geçerliliğinin bir ölçüsü olarak önerilmiştir ve değerlendiriciler arası bir tür fikir birliği indeksidir (Landis ve Koch, 1977). Wynd, Schmidt ve Schaefer (2003), kappa katsayısının şansın ötesinde uyum derecesi hakkında bilgi sağladığını savunur. Kappa katsayısı, diğer uyum indekslerinden daha iyi sonuç verir (Wynd vd., 2003). Cicchetti ve Sparrow (1981) ve Fleiss’in (1981) açıkladığı yönergeleri kullanarak kappa için değerlendirme kriterlerini 0,40 ila 0,59 arasını kabul edilebilir, 0,60 ila 0,74 arasını iyi ve 0,74 üzerini mükemmel olarak vermektedir. Bu çalışma için Kappa katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur ve mükemmel olarak ele alınabilir.

Nitel araştırmalarda, verilerin ayrıntılarıyla sunulması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açık biçimde ortaya konması geçerliliği artıran bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada yapılan işlemler adım adım ayrıntılı biçimde açıklanmıştır ve böylece geçerliği artırılmıştır. Bu

araştırmada hataların değerlendirilmesi bölümünde doğrudan alıntı ve örneklere yer verilerek geçerlilik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Ders Kitabında Kullanılan Modellerin Model Türlerine ve Ünitelere Göre Genel Dağılımı

Araştırma kapsamında ilk olarak ilgili ders kitabındaki modellerin genel yapısı belirlenmiştir. Modellerin türleri, ünitelere dağılımı ve sayıları hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Ders kitabı boyunca kullanılan ölçütlere uyan modellerin model türlerine göre dağılımı Tablo 2’de ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 2. Model Türlerinin Ünitelere ve Model Türlerine Göre Dağılımı

Ünite	Matematiksel Model	Simülasyon	Harita, Diyagram ve Tablolar			Toplam
			Harita / Grafik	Diyagram	Tablo	
1. Ünite (Fizik Bilimine Giriş)	3	-	-	16	2	21 (%6)
2. Ünite (Madde ve Özellikleri)	29	1	9	24	9	72 (%22)
3. Ünite (Hareket ve Kuvvet)	21	2	13	28	3	67 (%21)
4. Ünite (Enerji)	25	1	1	33	3	63 (%19)
5. Ünite (Isı ve Sıcaklık)	11	-	5	14	10	40 (%12)
6. Ünite (Elektrostatik)	9	5	-	49	1	64 (%20)
Genel Toplam	98 (%30)	9 (%3)	28 (%8)	164 (%50)	28 (%9)	327

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, Fizik Bilimine Giriş (birinci ünite) ünitesinde en az modelin kullanıldığı görülmektedir. Madde ve Özellikleri ünitesinde (ikinci ünite) ise en fazla sayıda model kullanılmıştır. Ünitelerdeki konu özelliğine göre farklı model sayıları mevcuttur. Diğer taraftan araştırmada incelenen modeller arasındaki simülasyonlar, birinci ve beşinci ünite de hiç yoktur. Ayrıca birinci ünite ve altıncı ünite de hiç harita/grafik yoktur. Genel olarak kitap boyunca kullanılan modellerin sayılarına bakarsak en fazla diyagram (N=164) sonra matematiksel model kullanılırken en az kullanılan model türü ise simülasyonlardır (N=9).

Modellerin ünitelere dağılım yüzdelerine bakıldığında; %6 ile en az oranda birinci ünite de model kullanılırken %22 ile en fazla oran ikinci ünitededir. Birinci ve beşinci ünite haricinde ünitelerdeki model oranları birbirine yakındır. Araştırmada incelenen modellerin model türlerine göre yüzdeler dilimlerini incelediğimizde ise model türleri arasında denklik olmadığı görülmektedir.

Diyagramlar %50’lik pay ile en fazla orana sahiptir. Araştırılan model türlerinden simülasyonlar ise %3’lük pay ile en küçük orana sahiptir. Kitaptaki incelenen modellerin kitap içinde eşit oranda kullanılmadığını söyleyebiliriz. Kitapta incelenen diğer modellerin yüzdeleri ise %30 ile matematiksel model, %8 ile harita/grafik ve son olarak %9 ile tablolarıdır. İncelenen kitapta en baskın modellerin diyagramlar olduğunu ve tüm model türlerinin yarısını oluşturduğunu, ikinci sırada ise %30 ile matematiksel modeller olduğunu söyleyebiliriz.

Ders Kitabında Kullanılan Modellerin Model Türlerine ve Ünitelerdeki Konulara Dağılımı

İkinci aşamada, incelenen modellerin üniteler bazında incelenmesine geçilmiştir. Bu amaçla her bir model türü, oranları ve ünitelerin alt konularına dağılımı titizlikle incelenerek betimsel olarak sunulmuştur. Tablo 3'te modellerin türlerine ve ünitelerdeki ana konulara göre dağılımı sunulmuştur. Ayrıca ilgili dağılım Şekil 3'te görselleştirilmiştir.

Tablo 3. Ünitelerdeki Modellerin Ana Konulara ve Model Türlerine Göre Dağılımı

Ünite No	Konu	Matematiksel Model	Simülasyon	Harita, Diyagram ve Tablolar			Toplam
				Harita / Grafik	Diyagram	Tablo	
1	1.1. Fizik bilimine Giriş	3	-	-	16	2	21
	2.1. Madde ve Özkütle	13	1	9	6	7	36
2	2.2. Dayanıklılık	16	-	-	11	2	29
	2.3. Adezyon ve Kohezyon	-	-	-	7	-	7
	3.1. Hareket	12	1	11	11	3	38
3	3.2. Kuvvet	2	-	-	6	-	8
	3.3. Newton'un Hareket Yasaları	4	-	1	7	-	12
	3.4. Sürtünme Kuvveti	3	1	1	4	-	9
	4.1. İş, Güç ve Enerji	18	-	-	11	-	29
	4.2. Mekanik Enerji	6	-	-	13	2	21
4	4.3. Enerjinin Korunumu ve Enerji Dönüşümleri	-	1	-	6	-	7
	4.4. Verim	1	-	-	2	-	3
	4.5. Enerji Kaynakları	-	-	1	1	1	3
	5.1. Isı ve Sıcaklık	6	-	2	3	1	12
	5.2. Hâl Değişimi	3	-	1	2	3	9
5	5.3. Isıl Denge	1	-	-	1		2
	5.4. Enerji İletim Yolları ve Enerji İletim Hızı	1	-	-	7	5	13
	5.5. Genleşme	-	-	2	1	1	4
6	6.1. Elektrik Yükleri	9	5	-	49	1	64

Tablo 3'e göre, birinci ünite kullanılarak 21 modelin 16'sı (%76) diyagram, 3'ü (%14) matematiksel model 2'si (%10) ise tablodur. Diğer model türlerinden ise hiç yoktur.

Araştırmada incelenen model türlerini ikinci ünite incelediğimizde simülasyon (N=1) en az iken matematiksel model (N=29) ağırlığı söz konusudur. Matematiksel modellerden sonra da en fazla olan model türü diyagramlardır. Konu bazlı olarak model sayılarına bakarsak en fazla model, "Madde ve Özkütle" konusundadır (N=36). "Adezyon ve Kohezyon" konusunda yalnızca diyagramların kullanıldığı görülmektedir. Madde ve Özkütle konusunda ise bütün model türleri mevcuttur. Ancak ağırlık, matematiksel modelden yanadır.

Hareket, Kuvvet, Newton Yasaları ve Sürtünme Kuvveti konuları olan üçüncü ünite toplam 57 adet model kullanılmıştır. Bu modellerden en fazlası 28 tane (%42) ile diyagramlar sonra gelen model türü ise 21 adetle (%31) matematiksel modellerdir. İlgili ünite en az kullanılan model ise 2 adet (%3) ile simülasyonlardır. Konu bazlı model türü sayısına bakarsak, hareket konusunda tüm model türleri

kullanılırken, diğer konularda matematiksel model ve diyagramlar baskınken simülasyonlar ve tablolar bazı konularda hiç yoktur. Ünite geneline baktığımızda az da olsa araştırmada incelenen tüm model türlerinden model bulunmaktadır. Sürtünme Kuvveti konusunda araştırma kapsamındaki beş model türünden dördü kullanılırken diğer iki konuda bu sayılar üç ve iki tür olarak yer almıştır.

Araştırmada incelenen model türlerinden, enerji ünitesinde 63 adet vardır. Bu 63 adet modelden biri simülasyon biri ise harita/grafiktir. Model türleri açısından 33 adetle (%52) diyagramlar en fazla iken 25 adetle (%40) matematiksel modeller ardından gelir. Bu iki model yaklaşık %92'lik kısmı oluştursa da araştırmada incelenen diğer model türlerinin hepsinden bulunabilmektedir. Toplam beş tür modelin incelendiği araştırmada bu ünite için ağırlık diyagramlar ve matematiksel modellerdedir. Konu bazlı model sayılarına bakıldığında, her model türünün yer aldığı hiçbir bir konu yoktur. Her konu için iki ya da en fazla üç tür model kullanılmıştır. En fazla model İş, Güç ve Enerji konusunda bulunurken en az model kullanılan konular ise Enerji Kaynakları ve Verim konularıdır.

Toplamda 39 adet model bulunan Isı ve Sıcaklık adlı beşinci üniteye hiç simülasyon kullanılmamıştır. En az harita/grafiklerken (N=5) en fazla kullanılan model türü ise diyagramlardır (N=14; %35). Matematiksel model ve tablolar yaklaşık olarak %25 oranında kullanılmıştır. Genleşme konusu haricinde her konuda matematiksel model kullanılmıştır. Ünitenin her alt konusunda diyagramlar kullanılmıştır. En fazla model enerji iletim yolları ve enerji iletim hızı konularında iken en az model kullanılan konu ısı denge konusudur.

Altıncı üniteye 64 adet modelin içinde hiç harita/grafik kullanılmamıştır. Ayrıca bu üniteye diğer ünitelere göre daha fazla simülasyon kullanılmıştır (N=5). Yine model türlerinden diyagramın ilgili üniteye ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Altıncı üniteye modeller arasında en büyük oranı %76 ile diyagramlar oluşturmaktadır. Diyagramlardan sonra %14 ile matematiksel modeller gelirken harita/grafik/tablo modelleri ise hiç yoktur. Ayrıca simülasyonlar üniteye modeller içinde %8 ile tüm üniteler arasında en yüksek oranda burada kullanılmıştır.

Ders Kitabındaki Modellerin İçerdiği Hataların Dağılımı

İlgili ders kitabında, incelenen modeller tümüyle doğru biçimde kullanılmamıştır. Birtakım hatalar tespit edilmiştir. Söz konusu hatalar, üç fizik eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve hatanın düzeyi, ne olduğu ayrıntılarıyla belirlenmiştir. Araştırmada bu değerlendirme önce araştırmacı tarafından sonra da üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin istatistiği tablolarla açıklanmıştır.

Modeller, eğer doğru ise hata puanı "0", kısmen hatalı ise "1" ve tümüyle hatalıysa "2" olacak biçimde uzmanlar tarafından puanlanmıştır. Her bir üniteye modeller için verilen ilgili puanların ortalamaları alınmış ve hesaplanmıştır. Söz konusu dağılım, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Modellerin Hata Sayılarının Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite	Model Sayısı	Uzman 1			Uzman 2			Uzman 3		
		Doğru Sayısı	Kısmen Hatalı Sayısı	Tümüyle Hatalı Sayısı	Doğru Sayısı	Kısmen Hatalı Sayısı	Tümüyle Hatalı Sayısı	Doğru Sayısı	Kısmen Hatalı Sayısı	Tümüyle Hatalı Sayısı
1. Ünite	14	7	4	3	10	4	0	3	7	3
2. Ünite	35	29	4	2	28	7	0	21	14	0
3. Ünite	65	44	15	4	37	25	3	46	17	0
4. Ünite	58	48	10	0	34	24	0	38	19	1
5. Ünite	38	35	3	0	31	7	0	28	9	0
6. Ünite	53	35	15	3	40	13	0	18	30	3
Ortalama	43,83	33,00	8,50	2,00	30,00	13,33	0,50	25,67	16,00	1,17

Tablo 4, uzmanlar tarafından modeller hakkında verilen 0 (doğru), 1 (kısmen hatalı) veya 2 (tümüyle hatalı) puanların ünitelere göre dağılımı göstermektedir ki uzmanların üçü de modellerin çoğunun doğru olduğu görüşündedir. Ancak özellikle üçüncü, dördüncü ve altıncı ünitelerde kısmen hatalı model sayısının üç uzman için de arttığı göze çarpmaktadır. Uzmanların üçü tarafından da doğru bulunan model sayısı birinci ünite için yalnızca 3 iken, ikinci ünite için 15, üçüncü ünite için 20, dördüncü ünite için 16, beşinci ünite için 25 ve altıncı ünite için 13'tür. Bir başka ifadeyle, uzman görüşü formunda yer alan toplamda 263 modelden yalnızca 92'si (%34,98) üç uzman tarafından da doğru olarak nitelendirilmiştir. Kalan 171 modelin (%65,02) tümünde uzmanlardan en az biri modelin kısmen hatalı veya hatalı olduğunu düşünmektedir. Hata puanlarının ortalamalarının üniteler bazında değerleri Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5. Ayrık Modellerin Hata Puanlarının Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite	Ayrık Model Sayısı	Model Sayısı	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Ortalama	Ortalamanın Oranı (%)
			Ortalama Hata Puanı	Ortalama Hata Puanı	Ortalama Hata Puanı		
1. Ünite	21	14	0,71	0,29	1,00	0,64	32,14
2. Ünite	72	35	0,23	0,20	0,40	0,28	13,81
3. Ünite	67	65	0,37	0,48	0,27	0,37	18,59
4. Ünite	63	58	0,17	0,41	0,36	0,32	15,80
5. Ünite	40	38	0,08	0,18	0,24	0,17	8,55
6. Ünite	64	53	0,40	0,25	0,71	0,45	22,48
Ortalama	54,50	43,83	0,29	0,33	0,43	0,35	17,40

Tablo 5'te en fazla ayrık modelin ikinci ünite de kullanıldığı en az modelin ise birinci ünite de kullanıldığını görebiliriz. Ünite başına düşen ortalama ayrık model sayısı ise ortalama 54,50'dir. Çoklu modellerin ele alındığı durumda ise 43,83'tür. Uzmanların üniteler için hata puanı ortalamaları incelendiğinde, en fazla ortalama hata puanının birinci ünite de (0,64), en az ortalama hata puanının ise 0,17 ile beşinci ünite olduğu görülebilir. Tüm ünitelerin genel ortalama hata puanlarının ortalaması 0,35'tir. Ünitelere göre üç uzmanın ortalama hata puanlarını hata yüzdeleri %32,14 ile birinci ünite ilk sıradayken en az hata yüzdesi ise %8,55 ile beşinci ünite dedir. Tüm ünitelerin uzmanlara göre hata oranlarının ortalaması ise %17,40'tır. Buna göre, kitaptaki modellerin genel olarak %17,40 oranında hata

barındırdığı söylenebilir. Uzmanlar arası hata puanları arasında fark da olsa Uzman 1 ve Uzman 3 tarafından en fazla hata puanı birinci üniteye modeller için, Uzman 2 tarafından ise üçüncü üniteye modeller için verilmiştir. Her üç uzman da en düşük ortalama hata puanını beşinci ünite için vermiştir.

Sonraki aşmada, modellerde kullanılan hataların model türlerine göre dağılımı incelenmiştir. Burada farklı olarak “çok türlü modeller” adında bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori içinde, birden fazla model türünün tek bir şekilde kullanıldığı durum kastedilmektedir. Örneğin bir tablonun içinde yer alan bir grafik veya diyagramın olması veya bir grafiğin üzerinde matematiksel bir modelin yer alması, çok türlü model olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Böyle modeller ayrı ele alınmıştır. Model türlerine göre hatalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Modellerin Hata Oranlarının Model Türlerine Göre Dağılımı

<i>Model Türü</i>	<i>Uzman 1</i>	<i>Uzman 2</i>	<i>Uzman 3</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ortalamanın Oranı (%)</i>
	<i>Ortalama Hata Puanı</i>	<i>Ortalama Hata Puanı</i>	<i>Ortalama Hata Puanı</i>		
Matematiksel Model	0,01	0,51	0,11	0,22	10,78
Simülasyon	1,33	0,83	1,00	1,06	52,78
Harita / Grafik	0,52	0,29	0,24	0,35	17,46
Diyagram	0,33	0,22	0,64	0,40	19,78
Tablo	0,23	0,12	0,23	0,19	9,62
Çoklu Model	0,17	0,33	0,33	0,28	13,89

Tablo 6’da verilen model türlerindeki hata puanlarına baktığımızda ortalama hata puanı en yüksek olan simülasyonlardır. Simülasyonlar kitapta en az kullanılan model türü olmasına rağmen en fazla hata puanı buradadır. Ondandır gelen hata puanı ise diyagramlardır. En az hata puanına sahip tablolar iken hemen ardından matematiksel modeller gelmektedir.

Uzmanların değerlendirme sonuçlarına göre çoklu model istatistiğine baktığımızda tüm çoklu modellerin %13,89’u hatalıdır. Yine uzmanların değerlendirmelerinin ortalamasına göre hata puanı 0,28 olarak hesaplanmıştır. Diyagram ve harita/grafik model türüne yaklaşık olarak beş modelden biri hatalıdır. Matematiksel model ve tabloda ise bu hata yüzdeleri yaklaşık %10’dur. Yani bu iki model türü için kitaptaki her 10 modelden biri hatalıdır.

Modellerde Yer Alan Hatalar ve Hata Türleri

Uzman görüşü formunda yer alan 263 modelden 171’i uzmanlardan en az biri tarafından kısmen hatalı veya hatalı olarak nitelendirilmiştir. Uzmanların açıklamalarından yararlanarak 171 modelde yer alan hatalar sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken, hataların ortak özelliklerinden yararlanılmıştır. Bu şekilde ortaya beş tür hata çıkmıştır:

- Ölçek/Orantı Hataları
- Eksik/Hatalı Bilgiler
- Yanlış İzlenim Oluşturan Hatalar

- Gösterim Hataları
- Diğer Hatalar

Ölçek/Orantı Hatları, genellikle modelin içinde yer alan unsurların orantısız oluşu, doğru ölçeklendirilmemiş oluşu veya ölçek veya oranlarda tutarsızlıklar olması durumlarını kapsamaktadır. Eksik/Hatalı Bilgiler, model içinde verilen bilgilerin hatalı olması veya yanlış anlaşılmaya neden olacak biçimde eksik olması durumunu kapsamaktadır. Yanlış İzlenim Oluşturan Hatalar, görsel açıdan olayın yanlış anlaşılmaya uygun olmasını veya kavram yanlışlığına neden olacak biçimde yanlış görselleştirilmesini kapsamaktadır. Gösterim Hataları, daha çok simgesel veya şekilsel gösterimlerde yapılan hataları kapsamaktadır. Diğer Hatalar kategorisi ise, bu hataların dışında kalan hatalar için oluşturulmuştur.

Bir modelde birden fazla türde hata olabileceği gibi, bir model yalnızca bir tür hata da barındırıyor olabilir. Bu nedenle tüm hata türündeki model sayıları toplam model sayısından fazladır. Hatalı modellerin üniteler bazında hata türlerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Modellerin Hata Türlerinin Ünitelere göre Dağılımı

Ünite	Model Sayısı (MS)	Hatalı Model Sayısı (HMS)	Ölçek / Orantı Hataları	Eksik / Hatalı Bilgiler	Yanlış İzlenim Oluşturan Hatalar	Gösterim Hataları	Diğer Hatalar	Toplam Hata Türü (THT)	THT / HMS	THT / MS
Ünite 1	14	11	2	6	4	2	-	14	1,27	1,00
Ünite 2	35	20	4	11	4	8	3	30	1,50	0,86
Ünite 3	65	45	8	15	10	28	10	71	1,58	1,09
Ünite 4	58	42	0	13	7	23	7	50	1,19	0,86
Ünite 5	38	13	1	3	3	6	5	18	1,38	0,47
Ünite 6	53	40	0	27	20	4	11	62	1,55	1,17
Toplam	263	171	15	75	48	71	36	245	1,43	0,93

Tablo 7’de görüldüğü gibi, en çok sayıda hatanın olduğu ve aynı zamanda hatalı model başına düşen hata sayısının en yüksek olduğu ünite üçüncü ünite dir. Diğer yandan model sayısına göre en çok hatanın olduğu ünite ise altıncı ünite dir. En az sayıda hata birinci ünite de görülmesine karşın, hatalı model sayısı başına en az hata dördüncü ünite de, model sayısı başına en az hata ise beşinci ünite de görülmektedir. Kitabın genelinde, modellerde en sık rastlanan hata türü Eksik/Hatalı Bilgiler kategorisindedir.

Tüm kitap boyunca en az görünen hata türü “Ölçek/Orantı Hataları”dır. Bu hata türündeki hatalar, dördüncü ve altıncı ünite dışında tüm ünitelerde bulunmaktadır. İlk olarak birinci ünite de yer alan bir hata örneklendirilmiştir.



Görsel 1.1.1: Güneş sistemi modeli

Şekil 1. Örnek: Güneş Sistemi Modeli (Sayfa 17)

Şekil 1’de kitabın birinci ünitesinde yer alan Güneş Sistemi Modeli yer almaktadır. İlgili model için Uzman 1 “Gezegenler ve Güneş’in boyutları ve aralarındaki uzaklıklar orantısız. Hatta gezegenlerin eksen eğiklikleri bile yanlış.” yorumu yaparken, Uzman 2 “Gezegenlerin Güneş’e uzaklıklarına göre sıralaması doğru olsa da, resimde Asteroit Kuşağı’nın bulunmaması, gezegenlerin boyutları, Plüton’un resimde olması, bazı gezegenlerin boyutlarını diğer gezegenlerin yörüngelerine girecek kadar büyük çizilmesi vb. hatalar var.” yorumunu yapmıştır. Uzman 3 ise “İki boyutlu çizilmiş, ölçeklendirmeler orantılı mı belli değil, yörüngelerin birbirini kesmediği belli değil.” yorumu yapmıştır. Bu model, Ölçek/Orantı Hataları kategorisinde yer almasının yanı sıra aynı zamanda Eksik/Hatalı Bilgiler kategorisinde de yer almaktadır. Uzman 1, ilgili modelin tümüyle hatalı olduğunu düşünürken, diğer iki uzman kısmen hatalı olduğunu düşünmektedir.

Üç uzmanın yorumlarının yerinde olduğu görünmektedir. Çünkü model içinde gezegenlerin boyutlarındaki orantısızlık ilk göze çarpan unsurdur. Aynı zamanda yörünge yarıçapları arasındaki orantısızlığı ve birbirlerinin yörüngelerini işgal edecek biçimde çizilmiş oldukları açıktır. Ayrıca bu orantısızlığa Güneş de dahildir. Gerçek şu ki, gezegenlerin boyutları bir ölçüde kağıt üzerine orantılı biçimde modellenenilse de aralarındaki uzaklık, yani yörünge yarıçaplarını kağıt üzerine oranlamak olanaksızdır. Ancak logaritmik bir ölçek üzerinde gerçek ölçülerle orantılı biçimde gösterilebilirdi. Ayrıca Asteroid Kuşağı’nın yer almaması ancak Plüton’un yer alması gibi hatalar da Eksik/Hatalı Bilgiler kategorisinde de kodlanmasına neden olmuştur.

Tüm kitap boyunca en çok görünen hata türü “Eksik/Hatalı Bilgiler”dir. Bu hata türündeki hatalar, tüm ünitelerde bulunmaktadır. Bu tür hataya hem sayısının çok olması hem de tüm ünitelerde görülmesi nedeniyle daha çok sayıda örnek verilmiştir. İlk olarak birinci üniteye yer alan bir hata örneklendirilmiştir.

“Meraklısına Bilgi” notuyla kitapta yer alan Şekil 2’deki model için Uzman 1 “Demir çekirdeğin üzerine sarılan bobinler ters yöne sarılmış.” derken, Uzman 3 “Şekil anlaşılır değil. Tokmağın mavi telin bitiş noktasından sabit olmayıp dönebildiği vurgulanmalı. Düğme sembolü uygun değil. Levhanın yapıldığı madde belirtilmemiş. Mıknatıs bu levhayı çekmeyebilir.” yorumunu yapmıştır. Her iki uzman da modelin tümüyle hatalı olduğu görüşündedir. Uzman 2 herhangi bir yorumda bulunmamıştır.



Şekil 2. Örnek: Elektrik zili devresi diyagramı (Sayfa 21)

Şekil 2’de bobinlerin demir çekirdeğe sarım yönlerinin ters olması zilin çalışmaması anlamına gelir. Çünkü birbirine zıt yönde manyetik alan oluşturan iki elektromıknatıs gibi davranacaklardır ve telden akım geçse bile sarım sayıları eşit olmasa bile birbirlerinin etkilerini büyük oranda yok edeceklerdir. Bu oldukça ciddi bir hatadır. Diğer yandan elektromıknatıs, yalnızca ferromanyetik cisimleri çekecektir. Bu yüzden şekilde belirtilen levhanın ferromanyetik özelliğe sahip bir metal olması şarttır. Ancak belirtilmemiştir. Benzer biçimde düğmenin şekli de uygun değildir.

Tüm kitap boyunca sık görünen hata türü “Yanlış İzlenim Oluşturan Hatalar”dır. Bu hata türündeki hatalar, tüm ünitelerde bulunmaktadır. İlk olarak üçüncü üniteye yer alan ve Şekil 3’te verilen bir model hatası örneklendirilmiştir.



Görsel 3.3.7: Basketbol topunun zıplaması

Şekil 3. Örnek: Basketbol topunun zıplaması diyagramı (Sayfa 146)

Şekil 3'te verilen modellerle ilgili olarak Uzman 2 "Okular çıkarılmalı. Kuvvetin mi, hızın mı, ivmenin mi yönünü gösteriyor belirtilmediğinden yanlışlara sebep olabilir." derken Uzman 3 "Tam esnek çarpma yapmadığı vurgulanmalı." biçiminde açıklama yazmıştır. Uzman 1 herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Modelde yer alan okların neyi ifade ettiği açık olmadığından öğrencilerde konuya ilişkin yanlış izlenim uyandırma potansiyeline sahiptir. Oysa hareket yönü gösterilmek istenmişse bu tür yanlış bir izlenime neden olmadan yapılabilir.

Tüm kitap boyunca en çok görünen ikinci hata türü "Gösterim Hataları"dır. Bu hata türündeki hatalar, tüm ünitelerde bulunmaktadır. Birinci üniteye yer alan ve Şekil 10'da görülen bir hata örneklendirilmiştir.

Tablo 1.1.1: Temel büyüklükler

Temel Büyüklükler	Sembolü	SI Birim Sembolü	SI Birimleri	Örnek Ölçme Aracı
Uzunluk	l	m	metre	şerit metre
Kütle	m	kg	kilogram	eşit kollu terazi
Zaman	t	s	saniye	kronometre
Sıcaklık	T	K	kelvin	termometre
Akım Şiddeti	i	A	amper	ampermetre
Işık Şiddeti	I	cd	kandela	fotometre
Madde Miktarı	n	mol	mol	-

Şekil 4. Örnek: Temel büyüklükler tablosu (Sayfa 35)

Şekil 4'te verilen modellerle ilgili olarak Uzman 1'in "Kelvin ve Amper özel addan geldikleri için büyük harfle başlatılmalı." ve Uzman 3'ün "Kelvin, Kandela, Amper özel isim olduğundan büyük harfle mi yazılması gerekiyordu? Kitaplardan bakmak lazım." biçiminde yorumladığı model için her ikisi de kısmen hatalı değerlendirmesi yapmıştır.

Her iki uzman da Kelvin ve Amper birimlerinin özel addan türemiş birer birim olduğu için büyük harfle başlaması gerektiğini belirtmiştir. Türk Dil Kurumu (2022) özel adlardan elde edilen sözcüklerin büyük harfle başlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle model içinde yazım yanlışı bulunmaktadır. Bu tür bir hata gösterim hatası olarak ele alınabilir. İlginç olan, aynı sayfa içinde türetilmiş büyüklüklere ait bir başka tablo daha bulunmaktadır ve orada verilen birimlerde Newton, Joule, Pascal ve Coulomb gibi yine özel adlardan gelen birimler vardır. Bunlar doğru yazılmış, yani büyük harf ile başlatılmıştır.

Tüm kitap boyunca en az görünen ikinci hata türü “Diğer hatalar” kategorisinde ele alınan hatalardır. Bu hata türündeki hatalar, birinci ünite dışında tüm ünitelerde bulunmaktadır. Bu kategori, aralarında ortak bir özellik bulunmayan farklı hatalar için oluşturulmuştur. Genellikle simülasyon hataları bu kategoride görülmektedir. İkinci üniteye yer alan ve Şekil 11’de görülen bir hata örneklendirilmiştir.



Şekil 5. Örnek: Simülasyon (Sayfa 73)

Şekil 5’te verilen simülasyon örneği için Uzman 1 “Flash desteği tüm tarayıcılardan kalktı. Eski ve güvenlik sorunu olan bir uygulama olduğundan kaldırıldı. Yani artık kullanılmayan bir teknoloji ile yazılmış. Açılmıyor.” yorumunu, Uzman 2 “@ işaretinin e-posta adresini çağrıştırması, özkütleden sonra virgül olmaması, ‘hacme’ yerine ‘hacime’ yazılması hatalı kısımları.” yorumunu, Uzman 3 ise “Link değil, karekod görseldeki. Özkütle, kütle ve hacime bağlıdır ifadesi anlaşılabilir. Oysa bağımsız.” yorumunu yapmıştır. Uzman 1 modelin tümüyle hatalı olduğunu, Uzman 2 ve 3 kısmen hatalı olduğunu düşünmektedir.

Öncelikle, Uzman 3’ün de belirttiği gibi, kitapta verilen link değil, karekoddur. Her ne kadar karekod okutulduğunda bize link verse bile buna doğrudan link demek doğru değildir. Karekodun e-postayı gösteren @ simgesi ile gösterilmesi yanlış bir izlenim oluşturmaktadır. Metin içinde özkütlenin kütle ve hacme bağlı olduğu ifadesi ise bilimsel bir hatadır. Ayrıca ilgili karekod Colarado Üniversitesinin web sitesindeki bir simülasyona link vermektedir. Ancak ilgili simülasyon şu an hiçbir tarayıcı tarafından desteklenmeyen eski bir yazılım ile yazılmıştır. Bu nedenle açılmamaktadır. Açılmaması onun “diğer” kategorisine alınmasına neden olmuştur. Burada simülasyonun açılmamasının yanı sıra hem eksik ve yanlış bilgi hem gösterim hatası hem de yanlış izlenime yol açabilecek bir hata vardır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, MEB'in dokuzuncu sınıf fizik dersi kitabındaki seçilmiş model türlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, iki ana ekseninde ortaya konabilir. İlk olarak ilgili ders kitabında kullanılan seçili modellerin sıklığından, ikinci olarak ise bu modellerdeki hatalardan söz edilebilir.

Kitap boyunca en çok kullanılan model türü diyagramlar olmakla birlikte, onu matematiksel modeller izlemektedir. Buna karşın kitapta en az simülasyonlar kullanılmıştır. İkinci ünite dışında tüm ünitelerde diyagramlar en çok kullanılan model türüdür. Ancak ikinci ünite dışında matematiksel modeller diyagramlardan sayıca fazladır. Birinci ünite ve beşinci ünite dışında hiç simülasyon kullanılmamıştır. Altıncı ünite dışında ise hiç harita/grafik türü model kullanılmamıştır. Diğer ünitelerde diğer model türlerinin hepsi çeşitli sayılarda kullanılmıştır. Farklı türde modellerin ders kitaplarında kullanılması kavramsal anlamayı kolaylaştırmakta ve desteklemektedir (Adadan, 2013; Çelik ve Sağlam-Arslan, 2012; Sankey, Birch ve Gardiner, 2010). Böylelikle bir modelde yer alan eksiklik, başka tür bir modelle giderilebilir ve bu durum modellerin doğasından kaynaklanan farklılıkları en aza indirebilir (Ainsworth ve Van Labeke, 2004; Prain ve Tytler, 2012).

Bu araştırmadan önce literatüre giren ders kitaplarını model ve modelleme açısından inceleyen çalışmada (Ünsal vd., 2009) bu çalışmada incelenen modellerle aynı modeller incelenmemesine rağmen "kısmen hatalı" olarak kategorize edilen modellerin ciddi kavram yanlışlarına yol açabileceği belirtilmiştir. Bu durum, bu çalışma bulguları için de geçerlidir. Başka bir araştırmada ise matematiksel modellerin ülkemizdeki ders kitaplarında bulunma sıklığı ve modelleme kavramı ile matematiksel modelleme ilişkisi araştırılmıştır (Çavuş-Erdem vd., 2017). Araştırılan ders kitabında matematiksel modellerin sadece somutlaştırma ve görselleştirme olarak kabul edildiği görülmüş ve öğretim programında matematiksel modelleme anlayışının yenilenmesi gerektiği önerilmiştir.

Kitapta yer alan modellerin konulara konu uzunluklarına göre çoğunlukla dengeli olduğu görülmüştür. Ancak üçüncü ünite dışında yer alan modellerin çoğunun "Hareket" konusunda olması dikkat çekicidir. Bu çalışmada incelenen model türlerinden simülasyonların genelde kitapta en az kullanılan model türü olmasına rağmen "Elektrostatik" ünitesindeki yoğunluğunun artması dikkat çekmiştir. Kitapta incelenen modellerden en fazla hata oranı simülasyonlar (%52) olduğu hesaba katılırsa "elektrostatik" ünitesinde kavram yanlışlığı ihtimali oldukça artmaktadır. Birinci ve beşinci ünite dışında model sayıları yaklaşık dengeli dağılmıştır. Birinci ünite dışında en az sayıda model kullanıldığı görülmektedir. Birinci ünite "Fizik Bilimine Giriş" başlığına sahiptir. Ünitenin içeriğinin fiziği tanıtmak olması daha az model kullanılmasını açıklayabilir. Bazı çalışmalar, öğretmenlerin model kullanmak ve öğrenme etkinliklerini çeşitlendirmek için bilimsel modellerle daha çok deneyim kazanması gerektiğini göstermiş (Henze, van Driel ve Verloop, 2007; Oh ve Oh, 2011), ders kitaplarının model çeşitliliği ve

sayısı açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir (Harrison, 2001). Yapılan araştırmalara göre, en çok model kullanan öğretmenler fizik öğretmenleri olmasına karşın fizik ders kitapları yeterince model bulunmamaktadır (Harrison, 2001; van Driel ve Verloop, 1999). Ancak önceki müfredata ait ders kitabı ile karşılaştırıldığında (Ünsal vd., 2009) model sayısında ve çeşitliliğinde artış olduğu söylenebilir.

Kitapta en fazla kullanılan model diyagramlardır. Diyagramların kullanım amacı göz önüne alındığında ders kitabı yazarları, kazandırılmak istenen kavramların önceden ölçülen veri değişimlerini ve bu değişimlere yönelik hesaplamaları hazır olarak en kısa yoldan öğrenene sunmak amacıyla gibi görünmektedir. Bu yaklaşım yerine öğrenenin kavram hakkında değişim aşamalarını görebilecekleri, kavramın değişim basamaklarını gözlemleyebilecekleri bir modelin ders kitabında yer alması daha işlevli olabilir. Dewey'in (1929) eğitimin yaşantı temelli bir süreç olduğunu neredeyse yüz yıl önce vurguladığı düşünülürse (s. 292); ders kitabında en az kullanılan simülasyon model türünün daha fazla kullanmanın yaşantı temelli süreçle bilgiyi kazandırma süreciyle birlikte daha etkili öğrenme sağlanabilir.

Uzmanların tümünün doğru dediği model oranı %34,98'tür. Yani modellerin yaklaşık 2/3'ü uzmanlardan en az birine göre hata içermektedir. Bu oldukça yüksek bir orandır. Bazı araştırmalarda fen öğretmenlerinin modelleri soyut kavramları açıklamakta kullandıkları ancak modelleri açıklamakta zorlandığı belirlenmiştir (Günbatar ve Sarı, 2005; Harrison, 2001; Justi ve Gilbert, 2002). Modellerin yaklaşık üçte ikisinde hata tespit edilmiştir ancak hatalar farklı derecelerde. Hatalar, hata derecesine göre ayrıldığında hata oranı %17,40 bulunmuştur. Bu da çoğu modeldeki hataların kısmi olduğunu göstermektedir. Önceki öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki hata oranından daha azdır (Ünsal vd., 2009). Hata oranlarındaki azalma olumlu bir gelişmedir. Oysa hala ders kitapları birçok kavram yanlışlığının ana kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Çepni vd., 2001; İşler, 2003; Kanlı ve Yağbasan, 2003; Ünsal ve Güneş, 2002, 2003a, 2003b, 2004; Ünsal vd., 2009).

Modellerde yer alan hatalar hata türlerine göre incelendiğinde, en çok rastlanan hata türü Eksik/Hatalı Bilgiler (75), en az rastlanan hata türü ise Ölçek/Orantı Hataları (15) olmuştur. Eksik/Hatalı Bilgiler kategorisini Gösterim Hataları, onu da Yanlış İzlenim Oluşturan Hatalar izlemektedir.

Öneriler

Fiziğin soyut halini, bilimsel düşünme ve çalışma becerisini kazandırırken kullanılan en yaygın materyal olan ders kitaplarının içindeki modellerin fizik eğitiminde yeri son derece önemli iken bu araştırma gibi alanyazında yer alan ders kitabı değerlendirme çalışmalarının yeni yazılacak ya da revize edilecek ders kitaplarına yansıtılması öğrenme ve öğretme ortamını kolaylaştıracaktır. Burada söz konusu dokuzuncu sınıf fizik kitabındaki değerlendirmeleri diğer sınıflar içinde yapılması literatüre değerli bir katkı sağlayacaktır. Bu konuda revize çalışmalarının yapılması hem öğrenenin yanlış şema

oluşturmasını engellerken hem de kaynaktaki doğru modeller ile öğretene için konforlu bir öğretme ortamı oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Adadan, E. (2013). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43, 1079–1105.
- Ainsworth, S. & Van Labeke, N. (2004). Multiple forms of dynamic representation. *Learning and Instruction*, 14(3), 241-255.
- Aktan, M. B., Kaynak, S., Abdüsselam, Z. & Ardoğan, E. (2019). Güncel fen öğretim programları ve ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 44-69. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.450242>
- Ataman, A., Şapolyo-Erol, M., Gevrekçi, M., Çakmak, M., Ercan, L., Yüksel, S. & Çetin, Ş. (2001). *Yabancı dil 4–8, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (L. Küçükahmet, Ed., 1. b.) içinde (s. 12-38). Ankara: Nobel.
- Başlantı, U. (2000). *Bilimsel okur-yazarlık ilkeleri açısından fen bilgisi ders kitapları içerik analizi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eylül, Ankara.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cicchetti, D. V. & Sparrow, S. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Application to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 127.
- Çavuş-Erdem, Z., Doğan, M. F., Gürbüz, R. & Şahin, S. (2017). Matematiksel modellemenin öğretim araçlarına yansımaları: Ders kitabı analizi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 61-86. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.309793>
- Çelik, D. & Sağlam-Arslan, A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. *İlköğretim Online*, 11(1), 239-250.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. & Keleş, E. (2001). Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği geliştirmek için örnek bir çalışma, *Milli Eğitim*, 152, 27-33.
- Dewey, J. (1929). My pedagogic creed. *Journal of the National Education Association*, 18(9), 291-295.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Eyidoğan, F. & Güneysu, S. (2002). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi kitaplarındaki kavram yanlışlarının incelenmesi*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eylül, Ankara.
- Fleiss, J. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2. b.). New York: John Wiley.

- Ford, D. J. (2002). More than the facts: reviewing science books. *The Horn Book Magazine*, 78(3), 265.
- Gülçiçek, Ç. (2005). Bilimsel modeller ve modelleme. R. Yağbasan (Ed.), *Konu alanı ders kitabı fizik içinde* (s. 117-139). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Günbatar, S. & Sarı, M. (2005). Fizik eğitiminde elektrik ve manyetizma konularındaki anlaşılması zor kavramlar için model ve benzetme geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-197.
- Harrison, G. A. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students. *Research in Science Education*, 31, 401-435.
- Henze, I., van Driel, J. H. & Verloop, N. (2007). Science teachers' knowledge about teaching models and modelling in the context of a new syllabus on public understanding of science. *Research in Science Education*, 37(2), 99-122. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9017-6>
- Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: toward a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22, 85-142.
- İncikabı, S. & Biber, A. Ç. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 729-740. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.415690>
- İşler, A. Ş. (2003): Yazılı ders materyallerinde illüstrasyon kullanımının yeri ve önemi. *Milli Eğitim*, 157, 55-63.
- Justi, R. S. & Gilbert, J. K. (2002). Science teachers' knowledge about and attitudes towards the use of models and modelling in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(12), 1273-1292.
- Kanlı, U. & Yağbasan, R. (2003). *Eğitimsel tasarım açısından ortaöğretim fizik ders kitaplarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ekim, Antalya.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H. & Taşdelen, Ö. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı*. Ankara: Asil.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%20L%20MLER%20C3%96%20C4%9ERET%20PROGRAMI2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NRC. (2012). *A framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academy.

- Oh, P. S. & Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: an overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109-1130. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.502191>
- Otrar, M. & Taşar, A. (2021). Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195856_derskitaplarini_degerlendirme_raporu_ogretmengorusleri_2021.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Prain, V. & Tytler, R. (2012). Learning through constructing representations in science: A framework of representational construction affordances. *International Journal of Science Education*, 34(17), 2751-2773.
- Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. (2010). *Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues*. C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Ed.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future* içinde (s. 852-863). The University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Sever, C., Türeci, D., Artar, N. & Dağ, O. (2019). *Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı* (2. b.). Ankara: MEB.
- The Wilson Quaterly Brief Article. (2001). Throw away that science book. *The Wilson Quaterly Brief Article*, 25(3), 95. <https://www.jstor.org/stable/45271270> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2022). Büyük harflerin kullanıldığı yerler. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/buyuk-harflerin-kullanildigi-yerler/> sayfasından erişilmiştir.
- Türker, E. (2011). *Bilimsel süreç becerileri yaklaşımının model kullanarak uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/654580> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, Y., Ergin, İ. & Kızılıcık, H. Ş. (2009). *Ortaöğretim fizik ders kitaplarının bilimsel model ve modellemeler bakımından analizi: Türkiye’de okutulan fizik ders kitapları örneği*. The 1st International Congress of Educational Research’te sunulmuş poster bildiri, Mayıs, Çanakkale.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107–120.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003a). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115–130.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003b). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 8. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 387–394.

- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2004). Lise 1. sınıf Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.
- van Driel, J. H. & Verloop, N. (1999). Teachers' knowledge of models and modelling in science. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1141-1153. <https://doi.org/10.1080/095006999290110>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20ODA%20FINAL2.pdf?sequence=4> sayfasından erişilmiştir.
- Wynd, C. A., Schmidt, B. & Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western J. Nursing Res.*, 25, 508-518.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. b.). Ankara: Seçkin.

Extended Summary

In Türkiye, textbooks are the main and most widely used resource for science education (Otrar and Taşar, 2021). Textbooks are one of the most essential elements of education and training due to their effects on individuals, families, society and nation (Ataman et al., 2001). In Türkiye, all provisions related to the determination of the qualifications, preparation, examination, publication and distribution of textbooks to be used in formal and non-formal education institutions affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) are carried out by the Presidency of the Board of Education and Instruction. From an academic point of view, the examination and evaluation of textbooks are common subject of study (Başlantı, 2000; Çepni et al., 2001; Eyidoğan and Güneysu, 2002; İşler, 2003; Kanlı and Yağbasan, 2003; The Wilson Quarterly Brief Article, 2001; Ünsal and Güneş, 2002, 2003a, 2003b, 2004).

It is natural that there are many scientific studies on textbooks which are analyzed and evaluated in terms of many factors. Although many studies have examined textbooks in terms of many subjects in the past, there are limited studies examining textbooks in terms of models. When the studies in the literature are examined, as a result of the study examining secondary education textbooks according to the types of models selected as a set, it was seen that the accuracy rate of the examples given was high, although the models were evaluated as mediocre in terms of quality and quantity (Aktan et al., 2019; Ünsal et al., 2009). In another study, the extent to which mathematical models were included in textbooks in Türkiye was examined and the extent to which the concept of modelling reflects mathematical modelling was investigated (Çavuş-Erdem et al., 2017). It was seen that mathematical models were accepted only as concretization and visualization in the textbooks, and it was suggested that the emphasis on mathematical modelling in the curriculum should be reflected in the textbooks.

It is very important for textbooks to be accurate in terms of scientific data and to be created in a way that prevents the formation of misconceptions in learners. The textbook to be selected should be accurate in terms of content and should prevent the formation of misconceptions in students; because most students (even teachers) believe that the content given in textbooks is correct (Ford, 2002). However, studies conducted in the past (Başlantı, 2000; Çepni et al, 2001; Eyidoğan and Güneysu, 2002; İşler, 2003; Kanlı and Yağbasan, 2003; The Wilson Quarterly Brief Article, 2001; Ünsal and Güneş, 2002, 2003a, 2003b, 2004) have shown that the textbooks used in the classroom present scientific facts in a way that is open to misunderstanding.

The purpose of this study is to question how often the selected types of models used in the ninth-grade physics textbook are used and whether these models contain scientific mistakes. The study was conducted with document analysis. Research questions in parallel with the purpose of the study are as following: (i) In which units and subjects, which types of models were used and how often are they used? (ii) Are there any errors in the models used? (iii) What kind of errors are there in the models?

Mathematical models, maps/diagrams/tables and simulations in the Physics textbook of MoNE for the ninth-grade were examined. A form was created with the model images in the book and three experts were consulted. They were asked to write whether the models have any mistake, and if so, what the mistakes are. In addition, they were asked to determine the degree of mistake. The analysis of the data was made with the descriptive analysis.

For the research, firstly, the relevant book was obtained to determine the models in the ninth-grade physics textbook of MoNE. The book was analyzed page by page in terms of the three main model types planned to be examined. For the three types of models, a preliminary examination table was prepared explaining how many models of which type were on each page, and if any of these models were thought to be faulty, what the fault was.

Firstly, descriptive statistics related to the types and numbers of models were presented on the basis of units. Frequency and percentage distributions were extracted and the results were presented in tables. Error scores were determined for the models that were found to be faulty in line with the expert opinions. The arithmetic mean of the error levels scored as 0, 1 or 2 by three experts was taken. The average was then converted into a percentage and thus the error percentage value was determined. When all three experts rated any model as "completely faulty", the average error score of the relevant model would be two. This score was taken as 100 and the error scores for all model types and units were converted into error percentages proportionally based on this value. Then, the faulty models were analyzed on the basis of model type and unit through descriptive analyses. The errors in the models were classified in line with the explanations of the experts. Classification was carried out by descriptive

analysis method and descriptions of the related error types were extracted. The types of errors in which model type and in which unit were revealed and examples of errors were given.

According to the results of the research, it was figured out that it was generally distributed in a balanced way according to the topics included in the units and the length of the topics. The rate of models that all three experts described as correct was 34.98%. Although there were mistakes in about 2/3 of the models, the degree of mistakes was different. In total, the mistake rate was 17.40%. The highest mistake rate was in the simulations (52.78%), and the least mistake rate was in the tables (9.62%). Mistakes in the models were classified as Scale/Proportion Mistakes, Missing/Incorrect Information, Wrong Impression Mistakes, Display Mistakes, Other Mistakes. The most common mistake type was Missing/Incorrect Information, and the least one was Scale/Proportion Mistakes.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 05.07.2022 tarih ve 13 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

İstihdamda Bulunan Nüfusun Eğitim Düzeyi ile Ülke Verimliliği Arasındaki İlişki: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi

The Relationship between the Education Level of the Employed Population and Country Productivity: A Panel Data Analysis on OECD Countries

Kadir Sain

Yazar Bilgileri

Kadir Sain 

Dr.,

sainkadir33@gmail.com

ÖZ

Günümüzde insan kaynakları bir ulusun zenginliğinin temel ölçüsü haline gelmiştir. Durum böyle olunca insan kaynaklarının birçok açıdan zenginleştirilmesi ülkeler için elzem hale gelmiştir. Nitelikli insan kaynağının oluşturulup zenginleştirilmesinde kullanılan en etkili güç ise eğitimidir. Çevik ve etkin işleyen bir eğitim sistemi bireyleri işgücü piyasasının hızla değişen koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirerek nitelikli, donanımlı, dinamik ve girişimci bireyler meydana getirir. Yeterli sayıda ve nitelikte yetiştirilen bu bireylerin istihdam sürecine aktif bir şekilde katılmaları ülkelerin verimliliği ve üretkenliği için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada istihdamda bulunan nüfusun eğitim düzeyi ile ülke verimliliği arasındaki ilişki Türkiye'nin de dâhil olduğu 23 OECD ülkesi için panel nedensellik ve panel eşbütünleşme testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma 1998-2019 dönemini kapsamaktadır. Uygulama sonucunda istihdamda bulunan nüfusun eğitim düzeyini temsil eden her bir değişken ile ülke verimliliği arasında kısa dönemde karşılıklı nedensel bir ilişkinin olduğunu, uzun dönemde ise bir eşbütünleşme ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bazı öneriler geliştirilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Nitelikli insan kaynağı

Eğitim

İstihdam

Verimlilik

OECD

Panel veri analizi

Keywords

Qualified human resources

Education

Employment

Productivity

OECD

Panel data analysis

ABSTRACT

Today, human resources have become the fundamental measure of a nation's wealth. As such, it has become essential for countries to enrich their human resources in many aspects. The sole power used to create and enrich a qualified human resource is education. An agile and efficient education system prepares individuals to meet the rapidly changing conditions and needs of the labor market, producing qualified, skilled, dynamic and entrepreneurial individuals. The active participation of a sufficient number of individuals with the required qualifications in the employment process is of great importance for the productivity and efficiency of countries. In the current study, the relationship between the education level of the employed population and country productivity was analyzed for 23 OECD countries, including Türkiye, using panel causality and panel cointegration tests. The study covered the period from 1998 to 2019. As a result of the analysis, it was determined that there was a short-term mutual causal relationship between each variable representing the education level of the employed population and country productivity, and in the long term, there was a cointegration relationship. In this connection, some suggestions were made.

Makale Geçmişi

Geliş: 04.10.2023

Düzeltilme: 23.10.2023

Kabul: 05.11.2023

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Sain, K. (2023). İstihdamda bulunan nüfusun eğitim düzeyi ile ülke verimliliği arasındaki ilişki: OECD ülkeleri üzerine bir panel veri analizi. *TEBD*, 21(3), 1832-1856. <https://doi.org/10.37217/tebd.1371390>

Giriş

Küresel ekonominin hızla değişen atmosferinde, verimlilik, ülkeler için uzun dönemli ekonomik büyümenin, kalkınmanın, bölgesel ve küresel ölçekte rekabet edebilirliğin, toplumsal yaşam standartlarını yükseltmenin ve refah düzeyini artırmanın anahtar kavramı haline gelmiştir. Bilimsel bilginin, teknolojinin, inovasyonun, araştırma ve geliştirmenin (ar-ge) ve girişimciliğin üretim sürecinin her aşamasında bariz bir şekilde kendini gösterdiği 21. yüzyılda; nitelikli insan kaynağı (nitelikli işgücü/beşerî sermaye), verimliliği artıran önemli ve belirleyici bir faktör olarak ön plana çıkmıştır. Eğitim ise yeniliği, üretkenliği ve sosyal refahı yönlendiren; bilgi, beceri ve yeterlilikleri besleyen nitelikli insan kaynağının oluşumu ve gelişimi için katalizör görevi görmektedir.

Yaşanan hızlı teknolojik gelişmelerin ve değişen küresel dinamiklerin meydan getirdiği ihtiyaçları karşılayabilen güçlü ve sağlam eğitim kurumları oluşturdukları nitelikli insan kaynağı aracılığıyla ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi dinamikleri harekete geçirerek; altyapı imkânlarını güçlendirerek; eğitim ve sağlık başta olmak üzere güçlü kurumsal yapılar inşa ederek; yeni teknolojiler meydana getirerek; ar-ge faaliyetlerinin kesintisiz bir şekilde sürdürülmesini sağlayarak; inovasyonlar geliştirerek; girişimciliğin toplumsal zemine yerleşmesi ve kültür halini almasını sağlayarak; iş dünyası ekosistemine uygun çalışma kültürü ve tarzı oluşturarak; üretim faktörlerine işlerlik kazandırarak; firmalar, endüstriler ve bir bütün olarak ekonomiler için yönetim ve liderlik becerilerini geliştirerek verimliliği önemli ölçüde etkilemekte ve artırmaktadır.

Verimlilik, en geniş anlamıyla, üretim sürecine dâhil edilen girdiler ile üretim süreci sonunda ortaya çıkan çıktılar arasındaki farkı ifade eder. Diğer bir ifadeyle, mevcut kaynakları en iyi şekilde kullanarak minimum girdi ile maksimum çıktı elde etmeye çalışmaktır (Aktakas, Mike ve Mahjoub-Laleh, 2014; Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD], 2001; Toprak ve Demirkıran, 2022). Kullanılan girdi başına elde edilen çıktının bir göstergesi olan verimlilik kaliteden ödün vermeden, daha az kaynak kullanarak daha fazla katma değer üretiminin bir göstergesidir. Verimlilikteki artışlar maliyetlerin düşmesine, verimlilikteki düşüş ise maliyetlerin yükselmesine neden olmaktadır. Kaynakların sınırsız olmadığı göz önüne alındığında, mevcut yetersiz kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesi için doğru strateji ve politikaların geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Sart, 2018).

Firma düzeyinden sektörel düzeye, sektörel düzeyden ulusal düzeye, ulusal düzeyden küresel düzeye kadar mevcut kaynakların etkin yönetim strateji ve politikaları verimlilik için kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda ortaya atılan yenilikçi ürün, hizmet, yönetim ve pazarlama tür ve yaklaşımları, sınırlı kaynakların tüm kurumlarda daha etkin yönetilerek kullanılmasına, verimliliğin artmasına ve maliyetlerin düşmesine yol açmaktadır (Sart, 2018). Verimlilik artışı ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınmalarında, küresel rekabet gücü elde etmelerinde, toplumsal yaşam standartlarını

ve refah düzeylerini artırmalarında büyük önem arz etmektedir (Begeç, 2021; Jajri ve İsmail, 2010; Timmer, Inklaar, O'Mahony ve Ark, 2011; Wysokińska, 2003). Durum böyle olunca ülkeler için verimlilik düzeylerini artıracak faktörlerin neler olduğunu belirlemek ve bu doğrultuda ortaya çıkan koşullara uygun ve ihtiyaçlara cevap verebilecek doğru strateji, politika ve uygulamaları devreye koymak elzem hale gelmiştir.

Bir ülkenin verimlilik düzeyini etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür: (1) nitelikli insan gücü, (2) bilgi ve iletişim teknolojilerinin benimsenme ve kullanılma düzeyi, (3) ar-ge faaliyetlerinin etkinlik düzeyi, (4) inovasyon düzeyi, (5) nüfusun yapısı, (6) sosyo-kültürel yapı, (7) ekonomik koşullar, (8) eğitim sistemi, (9) kurumsal mekanizmanın etkin işleme düzeyi, (10) fiziksel altyapı imkanları, (11) doğal kaynaklar, (12) çalışma kültürü ve iş yapma tarzı, (13) iş dünyasının ekosistemi, modeli ve tasarımı, (14) üniversite-sanayi işbirliği, (15) girişimcilik kültürünün toplumsal alana yayılma düzeyi, (16) regülasyonlar, (17) rekabetçilik ve (18) siyasal ortam ve yönetim biçimleri (Aktakas vd., 2014; Begeç, 2021; Jajri ve İsmail, 2010; OECD, 2001; Penekli, 2019; Prokopenko, 1992; Timmer vd., 2011; Toprak ve Demirkıran, 2022; Wysokińska, 2003). Ancak, özellikle bilgi, teknoloji, inovasyon, ar-ge ve girişimcilik faaliyetlerinin önem kazandığı 21. yüzyılda, nitelikli insan gücünün verimlilik artışındaki rolü giderek daha önemli ve belirleyici hale gelmeye başlamıştır. Nitelikli insan gücünün verimliliği etkileyen diğer faktörleri harekete geçirmesi ve işlerlik kazandırması bu noktada önemlidir.

Nitelikli insan kaynağı (işgücü/beşerî sermaye) doğrudan eğitim ile ilintili bir kavram olmasına rağmen eğitim alanyazınında yeterince yer verilmemiştir. Özellikle beşerî sermaye ile ilgili alanyazının büyük bir çoğunluğu iktisat alanına yığılmıştır. Küresel dünyanın hızla ve sürekli bir şekilde değişen dinamikleri karşısında toplumsal ilerleme, kalkınma ve gelişmenin temel itici gücü olarak ortaya çıkan ve önemi her geçen gün artan nitelikli insan kaynağını, etkilerini ve meydana getirdiği sonuçları tek bir disiplin ile açıklamak ve analiz etmek sağlıklı görünmemektedir. Diğer taraftan günümüz ekonomileri için sürdürülebilir büyümenin, kalkınmanın ve küresel rekabet edebilirliğin anahtarı olarak görülen verimlilik kavramı da eğitim ile ilintili olmasına rağmen eğitim alanyazınında hak ettiği yeri alamamıştır. Verimlilik ile ilgili çalışmaların çoğu iktisat, işletme, maliye ve ekonomi gibi alanlara yığılmıştır.

Bu çalışmada, eğitim, sosyoloji ve ekonometriyi bir araya getiren disiplinler arası araştırma anlayışıyla, nitelikli insan kaynağının ülke verimliliğine etkisi Türkiye'nin de dâhil olduğu 23 OECD ülkesi için analiz edilmiştir. Nitelikli insan kaynağının ülke verimliliğine etkisi, bu kaynağın üretim süresine yani istihdama katılımı ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle nitelikli insan kaynağını temsilen eğitilmiş yetişkin nüfusun istihdama katılım oranı değişkenleri kullanılmıştır. Ülke verimliliği için ise toplam faktör verimliliği temel değişkeni kullanılmıştır. 1998-2019 dönemini kapsayan

çalışmanın uygulama kısmında değişkenler arasında kısa dönemli bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için Dumitrescu ve Hurlin (2012) tarafından geliştirilen Granger Panel Nedensellik Testi, uzun dönemli bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için ise Westerlund (2007) tarafından geliştirilen Panel Eşbütünleşme Testi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle birtakım öneriler ortaya konulmuştur.

Eğitim, Nitelikli İnsan Kaynağı ve Verimlilik

Nitelikli insan kaynağı, en genel anlamıyla, bir ülkenin ekonomik üretkenliğine ve genel refah düzeyine katkıda bulunan kolektif bilgi, beceri, yetenek ve davranışlara sahip olan bireyleri ifade eder (Barro, 1990; Becker, 1994; Begeç, 2021; Berkman, 2008; Romer, 1990; Tunalı ve Yılmaz, 2016). Eğitim, bu değerli niteliklerin kazanılması ve geliştirilmesi için katalizör görevi görür. En genel anlamda eğitim, bireye, bireyin ve toplumun ihtiyaçları ile yaşanan dönemin koşulları dikkate alınarak çeşitli bilgi, beceri, yetenek, tutum ve davranışları kazandırma sürecidir. Eğitim sürecinde önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlı, programlı ve sistematik bir şekilde bireye kazandırılan bilgi, beceri, yetenek, tutum ve davranışlar; nitelikli, üretken, dinamik ve sağlıklı insan gücünü ortaya çıkarmaktadır. Önemli ölçüde eğitim çıktısı olarak ortaya çıkan bu güç, bir ülkenin ekonomik büyümesi, rekabet gücü ve toplumsal refah düzeyi için kritik bir faktördür. Eğitim, insanların becerilerini geliştirmelerine, yenilikçi düşüncelerine ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan güçlü bir araçtır. Güçlü bir eğitim sistemi, insanları donanımlı, bilgili ve analitik, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler haline getirerek toplumun genel gelişimine katkıda bulunur.

Erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar eğitimin her bir kademesi bir ülkedeki nitelikli insan kaynağının oluşumu ve gelişimi için güçlü bir etkiye sahiptir. Her bir eğitim kademesinde bireye çeşitli yetkinlikler (bilgi, beceri, tutum, yetenek, davranış vb.) kazandırılarak nitelikli insan kaynağının gelişimi sağlanır. Eğitim kademesi ilerledikçe insan kaynağının gelişimi ve uzmanlaşması artmaktadır. Bu doğrultuda, erken çocukluk eğitimi çocuklarda bilişsel, fiziksel, dilbilimsel ve sosyo-duyusal becerileri geliştirerek onların ilköğretime hazırbulunuşluklarını artırır. Erken çocukluk dönemine yatırım yapmak hem kişisel hem de profesyonel alanlarda gelecekteki başarıyı teşvik ederek beşerî sermaye birikimi için güçlü bir temel sağlar. İlköğretim, öğrencilere okuma-yazma ve matematik için temel becerileri kazandırarak ortaöğretime hazırlar. Ortaöğretim, temel bilgi ve becerileri besleyen geniş tabanlı bir müfredat sağlayarak matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi temel disiplinler üzerine eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerilerini ve etkili iletişim becerilerini geliştirir. Çok yönlü bir ortaöğretim, bireyleri yükseköğrenim veya işgücü piyasası için gerekli temel yeterlilikler ile donatır. Yükseköğretim, üst düzeyde uzmanlaşmış bilgi ve gelişmiş beceriler sunarak nitelikli insan kaynağı oluşumunda önemli bir rol oynar. Yükseköğretim, derinlemesine öğrenme, araştırma ve mesleki uzmanlığın geliştirilmesi için bir platform sağlar.

Uzmanlık bilgisi ile donatılmış mezunlar, yeniliğe, teknolojik gelişmeye, verimliliğe, ekonomik büyümeye ve rekabet edebilirliğe katkıda bulunur (Grant, 2017; OECD, 2010; UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü], 2011). Ayrıca vurgulamak gerekir ki bir ülkede nitelikli insan kaynağının oluşumunu sağlayan yalnızca örgün eğitim değildir. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenme de bireylerin mesleki yolculuğu boyunca sürekli yeni bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayarak nitelikli insan kaynağının gelişimine katkıda bulunur. Kısaca, nitelik ve nicelik esasları göz ardı edilmeden güçlü ve sağlam temeller üzerine kurulan ve etkin bir şekilde işleyen eğitim sistemi; nitelikli, üretken, dinamik ve sağlıklı insan gücü için en önemli kaynaktır.

Nitelikli insan kaynağı için kritik öneme sahip bir bileşen olan eğitim, bireysel ve ekonomik refahın artışında önemli rol oynar. Günümüzde insan kaynaklarının bir ulusun zenginliğinin ölçüsü olduğu fikri yaygınlık kazanmıştır. İnsan unsuru ve onun verimliliği ekonomik ilerleme için çok önemli bir faktördür. Bu nedenle insan kaynaklarının pek çok açıdan zenginleştirilmesine özen göstermek elzem hale gelmiştir. Bunun temel olarak üç nedeni vardır: Birincisi nitelikli ve eğitilmiş insan kaynağının temsil ettiği ekonomik yönü, ikincisi ise sosyal yönü yani eğitimin bireyin entelektüel ve zihinsel yeteneklerini geliştirmesi, ona dengeli davranış kalıpları ve değerleri kazandırmasıdır. Üçüncü önemli husus, eğitimin (mesleki eğitim de dâhil) toplumun çeşitli yaşam alanlarında kültürel bir geçiş ve teknik ilerleme için araştırma, yenilik, buluş ve geliştirme yeteneğine sahip bilimsel ve profesyonel bir kadroya eğitim ve çalışma fırsatları sağladığı güvenlidir (Magableh, Alalawneh ve Alqalawi, 2022).

Eğitim çıktısı olarak nitelikli insan kaynağının verimliliğe etkisi bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ile başlar. İşletmeler, çalışanlarına düzenli olarak eğitim ve geliştirme fırsatları sunarak çalışanlarının yeteneklerini artırabilirler. Bu sayede, işletmelerin verimliliği ile ürün ve hizmet kalitesi artar. Aynı zamanda, çalışanların daha iyi eğitilmesi ve yetiştirilmesi, işletmelerin inovasyon kabiliyetini artırarak yeni ürünlerin ve hizmetlerin geliştirilmesini sağlar. Böylece işletmelerde meydana gelen verimlilik sektörel verimliliği, sektörel verimlilik ise ülke verimliliğini meydana getirir.

Bir ülkenin sahip olduğu nitelikli insan kaynağı ileri teknolojiler meydana getirerek, inovasyonlar geliştirerek, ar-ge faaliyetlerinin kesintisiz bir şekilde sürdürülmesini sağlayarak, girişimciliğin toplumsal zemine yerleşmesi ve kültür halini almasını sağlayarak, eğitim ve sağlık başta olmak üzere güçlü kurumsal yapılar inşa ederek, altyapı imkanlarını güçlendirerek, iş dünyası ekosistemine uygun çalışma kültürü ve tarzı oluşturarak, üretim faktörlerine işlerlik kazandırarak, firmalar/endüstriler/ekonomiler için yönetim ve liderlik becerilerini geliştirerek, ihtiyaçlara cevap olabilecek doğru strateji ve politikalar geliştirerek verimliliği önemli ölçüde etkilemekte ve

artırmaktadır (Badet, 2021; Barro ve Lee, 2010; Begeç, 2021; Grant, 2017; Gul, Khan ve Ajmair, 2022; Jajri ve Ismail, 2010; Magableh vd., 2022; McGivney ve Winthrop, 2016; Penekli, 2019; Sweetman, 2002; Toprak ve Demirkıran, 2022; WEF [World Economic Forum; Dünya Ekonomik Forumu], 2016; Wysokińska, 2003). Sözü edilen alanyazında nitelikli insan kaynağının işgücü verimliliğini ve ülke verimliliğini yukarıda belirtilen yollarla etkilediği ifade edilmiştir. Ancak bu alanyazında nitelikli insan kaynağının belirtilen yollarla ülke verimliliğini nasıl ve ne şekilde etkilediği veya artırdığı açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade edilmemiştir. Alanyazındaki bu boşluğu doldurmak amacıyla, bir ülkedeki nitelikli insan kaynağının ülke verimliliğini hangi yollarla ve ne şekilde etkilediği dört başlık altında ele alınmıştır:

Güçlü Eğitim ve Sağlık Kurumları

Eğitim ve sağlık, bir ülkedeki nitelikli insan kaynağının oluşumuna ve gelişimine kaynaklık eden iki temel unsurdur. Bir ülkedeki insan kaynağının niteliği ve niceliği, eğitim ve sağlık kurumlarının niteliği ve niceliği ile paralellik gösterir. Diğer taraftan bir ülkede güçlü ve dinamik eğitim ve sağlık kurumlarının inşası ancak nitelikli insan kaynağı ile mümkündür. Kısaca eğitim ve sağlık nitelikli insan kaynağı ile karşılıklı nedensellik ilişkisi içindedirler: Birbirlerinin hem nedeni hem de sonucudurlar. Bu noktada, temel bileşenleri eğitim ve sağlık olan nitelikli insan kaynağı, güçlü ve etkin işleyen eğitim ve sağlık kurumlarını inşa ederek, işgücünün genel eğitim ve sağlık düzeyini artırarak verimliliği de artırmaktadır. Eğitim, bireylere çeşitli bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırmaktadır. Bu kazanımların verimliliği etkilemesi, bireyin üretim sürecine aktif olarak katılmasına bağlıdır. Bireyin üretim sürecine aktif olarak katılması ve potansiyelini tam olarak ortaya koyabilmesi ise sağlıklı olmasına bağlıdır. Nitelikli insan kaynağı eğitilmiş ve sağlıklı bir toplum inşa ederek aynı zamanda verimli ve üretken bir ekonomi meydana getirmektedir.

İleri Teknoloji, İnovasyon ve Ar-ge

Nitelikli insan kaynağının verimliliği etkileyen en önemli yollarından biri teknoloji ve inovasyon geliştirmesidir. İş ve üretim sürecine dahil edilen ileri teknoloji ve etkili inovasyonlar bir ülkenin verimliliğini temel olarak dört farklı şekilde etkilemektedir. Birincisi, otomasyon. Endüstriyel robotlar üretim süreçlerinde insan gücünün yerini alarak daha hızlı ve hatasız üretim sağlayabilirler. Bu, insanların daha fazla verimlilik sağlamak için daha karmaşık ve stratejik işlere odaklanmasına olanak tanır. İkincisi, bilgi ve veri yönetimi. Teknoloji, büyük veri analizi, bulut bilişim ve yapay zekâ gibi araçlarla verilerin daha etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olur. Bu durum firmaların, endüstrilerin ve ekonomilerin karar verme süreçlerini iyileştirir ve kaynakları daha verimli bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. Üçüncüsü, iletişim ve işbirliği. İletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, işletmeler arasındaki iletişimi kolaylaştırır ve işbirliğini artırır. Sanal toplantılar, telekonferanslar ve diğer iletişim araçları, zamandan ve mekândan bağımsız işbirliği olanakları sunar. Bu da iş süreçlerini

hızlandırarak verimliliği artırır. Dördüncüsü, ürün ve hizmet iyileştirmeleri. İnovasyon, yeni ve daha yeni ürünlerin ve hizmetlerin geliştirilmesine yönelik bir süreçtir. İnovatif ürünler, daha yüksek kalite, daha düşük maliyet, daha iyi performans, daha fazla işlevsellik gibi avantajlar sunar. Bu durum rekabet avantajı sağlayarak verimliliği artırmaktadır. Diğer taraftan nitelikli işgücü ar-ge faaliyetlerine süreklilik ve işlerlik kazandırarak küresel pazarların hızla değişen ihtiyaçlarını ve standartlarını karşılayabilecek yeni ürünleri, hizmetleri, teknolojileri, inovasyonları, yönetim ve pazarlama anlayışlarını ortaya koyarak verimliliğe süreklilik ve canlılık katmaktadır.

Etkin Girişimcilik

Nitelikli insan kaynağının verimliliği etkileme yollarından bir diğeri de girişimciliğdir. Nitelikli işgücü girişimci eylemlerde bulunarak, girişimciliği teşvik ederek, girişimciliğin toplumsal zemine yerleşmesi ve kültür halini almasını sağlayarak, kısaca canlı bir girişimcilik ekosistemi meydana getirerek verimliliği artırabilir. Girişimcilik, verimliliği birçok farklı şekilde etkilemektedir. Birincisi, yaratıcılık ve yenilik. Girişimciler genellikle mevcut problemlere yeni çözümler bulmak için yaratıcı düşünme becerisine sahiptirler. Yeni fikirler geliştirmek, yenilikçi ürün ve hizmetler üretmek, iş ve pazar süreçlerini kolaylaştırmak verimliliği artırır. İkincisi, iş yaratma ve istihdam. Girişimciler yeni işletmeler kurarak veya mevcut olanları genişleterek iş fırsatları yaratırlar. Artan istihdam, ekonomide artan üretkenlik ve verimliliğe yol açabilir. Üçüncüsü, kaynak kullanımı. Girişimciler, sınırlı kaynakları en verimli şekilde kullanma eğilimindedirler. Sınırlı bütçe, zaman ve insan kaynakları gibi faktörlerle karşılaştıklarında, bu kaynakları etkin bir şekilde yönetmek ve en iyi sonuçları elde etmek için stratejik kararlar alırlar. Kısaca sınırlı kaynakların optimum kullanımı verimliliğin artmasına yol açar. Dördüncüsü, esnek çalışma kültürü. Girişimcilik, iş dünyası ekosistemine uygun olan esnek çalışma kültürünü teşvik eder. Böyle bir ortam, bireyleri kendi güçlü yanlarına ve tercihlerine uygun şekillerde çalışmaya teşvik ederek üretkenliği artırabilir. Beşincisi, işbirliği ve liderlik. Girişimciler başarılı olmak için ekiplerle işbirliği yapma ve liderlik becerilerini geliştirmeleri gerektiğini bilirler. İyi bir liderlik, çalışanların potansiyelini ortaya çıkarmalarına ve verimli bir şekilde çalışmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda işbirliği, farklı beceri ve perspektifleri birleştirerek yenilikçi fikirlerin ve çözümlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir.

Doğru Strateji ve Politika

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle değişim hızı katlanarak artmaktadır. Bu durum, bir yandan verimlilik ve üretkenlik artışı, toplumsal kalkınma, ekonomik büyüme, rekabet edebilirlik gibi istenilen sonuçları meydana getirirken; diğer yandan ekonomik kriz, sosyal eşitsizlik, siyasi çatışma, kültürel dejenerasyon, ekolojik tahribat gibi istenmeyen sonuçları meydana getirmektedir. Bilimsel bilgi, ileri teknoloji, etkili inovasyon, etkin ar-ge ve girişimcilik faaliyetlerinin etkisiyle büyük ölçüde şekillenen günümüz küresel ekonomileri için bu durum bariz bir şekilde görülmektedir.

Ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ve ekolojik olarak istenmeyen sonuçlar ortadan kaldırmadan veya minimize etmeden büyümede, kalkınmada, rekabet edebilirlikte, verimlilik ve üretkenlikte sürekliliği yakalamak mümkün değildir. Ayrıca, yaşanan değişim süreci ihtiyaçları ve beklentileri de değiştirmektedir. Bu noktada, bir ülkenin nitelikli insan kaynağını oluşturan beşeri sermayenin değişim sürecini doğru okuması, ileriye dönük doğru öngörülerde bulunması ve ortaya çıkan ihtiyaçları ve koşulları karşılayabilecek doğru strateji ve politikalar geliştirilmesi önemlidir. Strateji ve politika geliştirmenin ülke verimliliği ve üretkenliği üzerindeki etkisinin uygulama, siyasi istikrar, kurumsal kapasite ve dış koşullar gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceğini belirtmek önemlidir. Bununla birlikte, iyi tasarlanmış ve etkili bir şekilde uygulanmış bir strateji ve politika çerçevesi, verimlilik ve üretkenlik artışını ve sürdürülebilir kalkınmayı yönlendirmek için sağlam bir temel sağlayabilir.

OECD Ülkelerinde İstihdam ve Verimliliğe İlişkin Göstergeler

Tablo 1. OECD Ülkelerinde İstihdam ve Verimliliğine İlişkin Göstergeler (2019)

Ülkeler	İşgücüne katılım oranı (25-64 yaş)	İstihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş)	İstihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş)	İstihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş)	Toplam faktör verimliliği
Avustralya	81	61,92	79,01	84,57	0,73
Kanada	82,2	56,45	74,55	83,1	0,82
Kosta Rika	77,6	65,62	72,82	82,16	0,75
Çek Cumhuriyeti	84,4	55,28	83,9	86,61	0,61
Danimarka	83,4	60,75	82,05	87,61	0,86
Estonya	84,7	62,39	80,63	86,62	0,67
Fransa	79,7	52,53	73,19	85,56	0,9
Almanya	84,4	61,94	82,79	89,35	0,84
Yunanistan	76,8	52,41	62,34	75,97	0,58
Macaristan	80,3	56,9	79,94	85,79	0,68
İtalya	72,9	52,69	71,4	81,5	0,69
Güney Kore Cumhuriyeti	76,6	63,63	72,21	77,67	0,5
Meksika	71,5	65,6	71,53	79,7	0,58
Hollanda	84,3	63,3	82,32	89,67	0,81
Yeni Zelanda	85,3	71,74	82,95	88,31	0,83
Polonya	76,8	44,96	70,7	88,98	0,87
Portekiz	83	68,9	84,51	88,49	0,69
Slovak Cumhuriyeti	80,4	38,04	78,39	83,84	0,71
İspanya	81	58,54	71,92	81,93	0,81
İsveç	89,1	67	85,59	90,27	0,69
İsviçre	87,6	68,79	82,1	89,37	0,84
Türkiye	62,3	50,08	60,03	73,62	0,82
Birleşik Krallık	82,3	65,4	81,38	86,63	0,8
OECD ortalaması	80,3	59,35	76,79	84,6	0,74

OECD (2023a). *Employment by education level (indicator)*. <https://data.oecd.org/emp/employment-by-education-level.htm>. OECD (2023b). *Labour force participation rate (indicator)*. <https://data.oecd.org/emp/labour-force-participation-rate.htm#indicator-chart>. Penn World Table10.0 [PWT 10.0] (2023). *Total factor productivity*. <https://www.rug.nl/ggdc/productivity/pwt/?lang=en> sayfalarından erişilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde OECD ülkelerinde işgücüne katılım oranı (25-64 yaş) en yüksek olan ülkelerin sırasıyla İsveç (89,1), İsviçre (87,6), Yeni Zelanda (85,3), Estonya (84,7), Çek Cumhuriyeti (84,4), Almanya (84,4), Hollanda (84,3), Danimarka (83,4) ve Portekiz (83) olduğu; OECD ortalamasının (80,3) altında ve en düşük orana sahip olan ülkelerin ise sırasıyla Türkiye (62,3), Meksika (71,5), İtalya (72,9), Güney Kore Cumhuriyeti (76,6), Polonya (76,8), Yunanistan (76,8) ve Kosta Rika (77,6) olduğu görülmektedir.

İstihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranında (25-64 yaş) en yüksek orana sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla Yeni Zelanda (71,74), Portekiz (68,9), İsviçre (68,79), İsveç (67) ve Kosta Rika (65,62) olduğu; OECD ortalamasının (59,35) altında ve en düşük orana sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Slovak Cumhuriyeti (38,04), Polonya (44,96), Türkiye (50,08), Yunanistan (52,41) ve Fransa (52,53) olduğu görülmektedir.

İstihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranında (25-64 yaş) en yüksek orana sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla İsveç (85,59), Portekiz (84,51), Çek Cumhuriyeti (83,9), Yeni Zelanda (82,95) ve Almanya (82,79) olduğu; OECD ortalamasının (76,79) altında ve en düşük orana sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Türkiye (60,03), Yunanistan (62,34), Polonya (70,7), İtalya (71,4) ve Meksika (71,53) olduğu görülmektedir.

İstihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranında (25-64 yaş) en yüksek orana sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla İsveç (90,27), Hollanda (89,67), İsviçre (89,37), Almanya (89,35) ve Polonya (88,98) olduğu; OECD ortalamasının (84,6) altında ve en düşük orana sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Türkiye (73,62), Yunanistan (75,97), Güney Kore Cumhuriyeti (77,67), Meksika (79,7) ve İtalya (81,5) olduğu görülmektedir.

Toplam faktör verimliliğinde en yüksek değere sahip ilk beş ülkenin Fransa (0,9), Polonya (0,87), Danimarka (0,86), İsviçre (0,84) ve Almanya (0,84) olduğu; OECD ortalamasının (0,74) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise Güney Kore Cumhuriyeti (0,55), Yunanistan (0,58), Meksika (0,58), Çek Cumhuriyeti (0,61) ve Estonya (0,67) olduğu görülmektedir.

Türkiye açısından bakıldığında toplam faktör verimliliği dışındaki göstergelerde OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. İşgücüne katılım oranında (25-64 yaş) son sırada (62,3), istihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranında (25-64 yaş) sondan üçüncü sırada (50,08), istihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranında (25-64 yaş) son sırada (60,03), istihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranında (25-64 yaş) ise son sırada (73,62) yer almaktadır.

Göstergeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde işgücüne katılım oranı (25-64 yaş) ile ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu nüfusun istihdama katılım oranında (25-64 yaş) en yüksek orana sahip olan ülkelerin (İsveç, Almanya, Danimarka, İsviçre, Yeni Zelanda, Hollanda, Portekiz, Kanada gibi) aynı zamanda toplam faktör verimliliğinde en yüksek orana sahip oldukları;

işgücüne katılım oranı (25-64 yaş) ile ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu nüfusun istihdama katılım oranında (25-64 yaş) en düşük orana sahip olan ülkelerin (Türkiye, Meksika, Güney Kore Cumhuriyeti, Yunanistan, Polonya gibi) ise toplam faktör verimliliğinde en düşük orana sahip oldukları görülmektedir.

Alanyazın

Bir ülkedeki nitelikli insan kaynağının oluşumuna ve gelişimine öncülük eden temel kurum eğitim olmasına rağmen eğitim alanyazınında nitelikli insan kaynağı ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Nitelikli insan kaynağı kavramına odaklanan çalışmaların büyük bir kısmı iktisat alanyazınına yığılmıştır. Günümüzde toplumsal kalkınma, ilerleme ve gelişmenin kısaca ulusal zenginliğin kaynağı olarak ortaya çıkan ve önemi her geçen gün artan nitelikli insan gücünün bireysel ve toplumsal etkilerini ve meydana getirdiği sonuçları yalnızca iktisat disiplini ile açıklayıp analiz etmek sağlıklı görünmemektedir. Benzer bir durum verimlilik kavramı için de geçerlidir. Küresel dünyanın hızla değişen manzarası ve dinamikleri karşısında verimlilik ekonomiler için büyümenin, kalkınmanın ve küresel rekabet edebilirliğin anahtarı olarak önemini korumaktadır. Verimlilik de nitelikli insan kaynağı gibi eğitim ile ilintili bir kavram olmasına rağmen eğitim alanyazınında yeterince yer verilmemiş, verimlilik kavramına odaklanan çalışmaların büyük bir kısmı iktisat, ekonomi, işletme ve maliye alanlarına yığılmıştır. Ayrıca nitelikli insan kaynağının verimliliğe etkisini analiz eden mevcut çalışmalarda nitelikli insan kaynağını temsilen nüfusun eğitim düzeyini ortaya koyan değişkenler (ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğrenim görmüş nüfusun oranı) baz alınmıştır. Bu değişkenler bir ülkenin nitelikli insan kaynağına işaret etse de belirli bir düzeyde eğitim almış nüfusun ülke verimliliğine etkisi bu nüfusun üretim sürecine aktif katılımı ile mümkün olabilmektedir. Eğitim almış olmasına rağmen üretim sürecine katılmadığı için ülke verimliliğine etkisi olmayan nüfus söz konusu olabilir. Bu nedenle nitelikli insan kaynağının ülke verimliliğine etkisini analiz etmeyi amaçlayan çalışmalarda üretim sürecinde veya istihdamda bulunan eğitilmiş nüfusun baz alınmasının daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada eğitim, sosyoloji ve ekonometriyi bir araya getiren disiplinler arası araştırma anlayışıyla, istihdamda bulunan nüfusun eğitim düzeyi ile ülke verimliliği arasındaki ilişki Türkiye'nin de dâhil olduğu 23 OECD ülkesi için analiz edilmiştir.

İlgili alanyazını iki kategoride ele almak mümkündür: Birincisi, uygulamaya dayalı çalışmaların yer aldığı alanyazın: De la Fuente ve Domenech (2001) tarafından yapılan çalışmada beşerî sermaye ile verimlilik arasındaki ilişki istatistiksel olarak analiz edilmiştir. 1960-1990 dönemini kapsayan çalışmada 21 OECD ülkesi için veri seti kurulmuştur. Beşerî sermayeyi temsilen okullaşma oranı, verimliliği temsilen toplam faktör verimliliği değişkeninin kullanıldığı çalışmada beşerî sermaye ile verimlilik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Abel, Dey ve Gabe

(2012) ABD'nin çeşitli eyaletlerinde beşerî sermaye yoğunluğunun verimliliğe etkisini analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda beşerî sermaye yoğunluğunun ikiye katlanmasının verimliliği %2 ile %4 oranında artırdığı tespit edilmiştir. Arshad ve Malik (2015) beşerî sermaye unsurları olarak eğitim ve sağlığın emek verimliliğine etkisini analiz etmişlerdir. 2009-2012 dönemini kapsayan çalışmada Malezya'nın 14 eyaleti üzerine inceleme yapılmıştır. Uygulama sonucunda eğitim ve sağlığın emek verimliliğini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca sağlık faktörünün eğitim faktörüne nazaran emek verimliliği üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Männasoo, Hein ve Ruubel (2018) beşerî sermayenin toplam faktör verimliliğine etkisini analiz etmişlerdir. 2000-2013 dönemini kapsayan çalışmada 31 ülkeden 99 Avrupa bölgesi için veri seti kurulmuştur. Uygulama sonucunda özellikle gelişmiş bölgelerde beşerî sermayenin toplam faktör verimliliğini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Penekli (2019) beşerî sermaye yatırımlarının verimliliğe etkisini tüm dünya ülkeleri için analiz etmiştir. 1980-2017 dönemini kapsayan çalışmanın sonucunda beşerî sermaye yatırımı ile verimlilik arasında güçlü ve anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Baharin, Aji, Yussof ve Saukani (2020) beşerî sermaye unsurları olarak eğitim ve sağlığın emek verimliliğine etkisini Endonezya için analiz etmişlerdir. 1981-2014 dönemini kapsayan çalışmanın sonucunda eğitimin verimlilik üzerinde kısa dönemde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu, sağlık faktörünün ise herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Gul vd. (2022) beşerî sermayenin işgücü verimliliğine etkisini Pakistan için analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda işgücü eğitimi ile işgücü verimliliği arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitime yapılan yatırımlardaki %1'lik artışın işgücü verimliliğinde %0,10'luk bir artış meydana getirdiği belirlenmiştir.

İkincisi uyarı niteliğindeki alanyazındır. Jorgenson, Ho ve Samuels (2016) tarafından yapılan çalışmada 1947-2014 yılları arasında ABD'de eğitimin büyümeye ve üretkenliğe olan etkisi incelenmiştir. Çalışma belirtilen yıllarda eğitim düzeylerinin büyümeyi ve üretkenliği önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Ancak ilerleyen yıllarda okullaşma düzeylerinin sabit kalacağı, tamamlanan eğitim seviyelerindeki artışın yavaşlayacağı öngörülmüştür. Bu eğilimin dünya genelinde gerçekleşmesi, eğitimin ekonomik büyümeye ve üretkenliğe katkısının yavaşlayabileceği anlamına gelmektedir. Ülkeler arasındaki okullaşma oranı farkının kapanacak olması eğitim kalitesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Grotlüschen, Mallows, Reder ve Sabatini (2016) 24 OECD ülkesi üzerine yaptıkları çalışmalarında, yetişkinlerin %20'sinden fazlasının (neredeyse dörtte üçü) ortaokul veya daha yüksek bir eğitimi tamamlamış olmalarına rağmen okuma-yazma ve matematiksel alanda düşük yeterliliğe sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. McGowan ve Andrews (2015) çalışmalarında OECD ülkelerindeki beceri uyumsuzluklarının işgücü verimliliği üzerindeki olumsuz etkisine odaklanmışlardır. Çalışma, OECD ülkelerindeki işgücünün üçte birinin gereğinden fazla veya yetersiz nitelik gerektiren bir işte çalıştığını ve bu durumun ekonomi genelinde daha düşük üretkenliğe yok

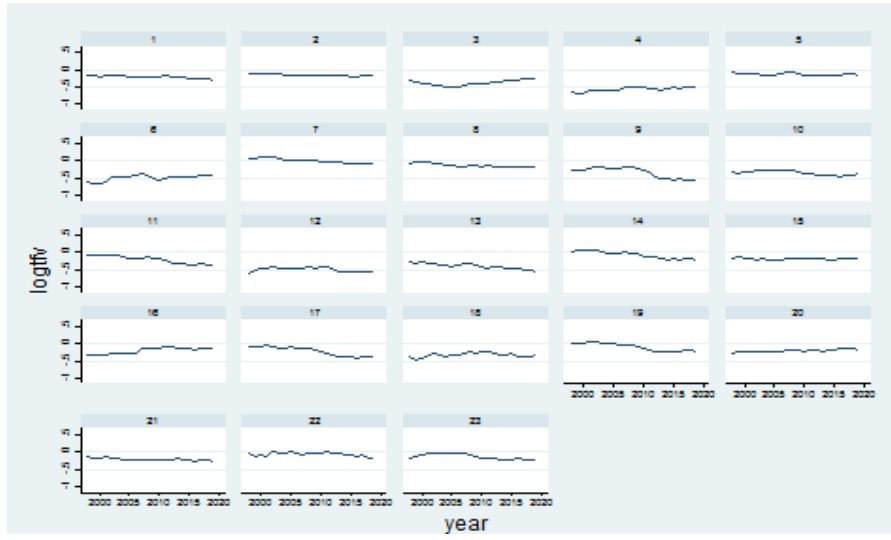
açtığı ortaya koymuştur. Uyarı niteliğindeki alanyazının bulguları, verimlilik ve üretkenlikte sadece eğitimin değil, becerilerin de önemli bir faktör olduğunu vurguluyor. Artık bireylerin okulda geçirdikleri yıl sayısını artırmaya odaklanmak yeterli değil, bunun yerine nitelikli insan kaynağını ve üretkenliği artırmayı amaçlayan politikaların kaliteye ve öğrenilen becerilerin uygunluğuna odaklanması gerekiyor.

Veri Seti ve Yöntem

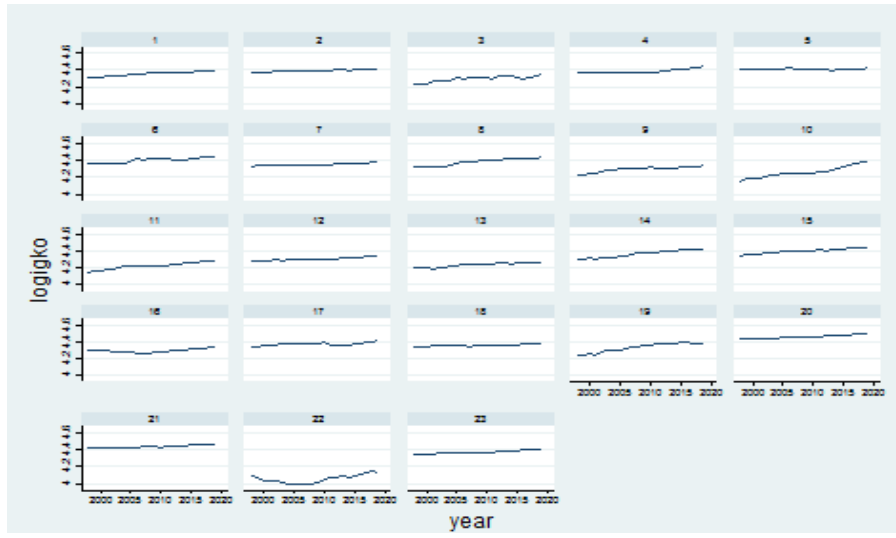
Bu çalışma, OECD ülkelerinde istidamda bulunan nüfusun eğitim düzeyi ile ülke verimliliği arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ülkelerin istihdam durumlarını ortaya koymak için işgücüne katılım oranı (25-64 yaş), istihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş), istihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) ve istihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) temsil değişkenleri; verimlilik durumlarını ortaya koymak için ise toplam faktör verimliliği temsil değişkeni kullanılmıştır. İstihdam durumuna ilişkin değişkenlere ait veriler OECD veri tabanından, verimliliğe ilişkin değişkene ait veriler ise Penn World Table10.0 (PWT10.0) veri tabanından temin edilmiştir. Bu doğrultuda 1998-2019 dönemi baz alınarak sağlıklı veri temin edilebilen 23 OECD ülkesi için panel veri seti oluşturulmuştur. Bu ülkeler sırasıyla (1) Avustralya, (2) Kanada, (3) Kosta Rika, (4) Çek Cumhuriyeti, (5) Danimarka, (6) Estonya, (7) Fransa, (8) Almanya, (9) Yunanistan, (10) Macaristan, (11) İtalya, (12) Güney Kore Cumhuriyeti, (13) Meksika, (14) Hollanda, (15) Yeni Zelanda, (16) Polonya, (17) Portekiz, (18) Slovak Cumhuriyeti, (19) İspanya, (20) İsveç, (21) İsviçre, (22) Türkiye ve (23) Birleşik Krallık'tır. Çalışmanın uygulama kısmında panel nedensellik ve panel eşbütünleşme testleri yapılarak değişkenler arasındaki kısa ve uzun dönemli ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada kullanılan değişkenlere ilişkin açıklamalar Tablo 2'de verilmiştir. Söz konusu değişkenlere ilişkin zaman serisi grafikleri ise Şekil 1-5'te verilmiştir. Analizlerde serilerin logaritmik formları kullanılmıştır.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Tanımlamalar

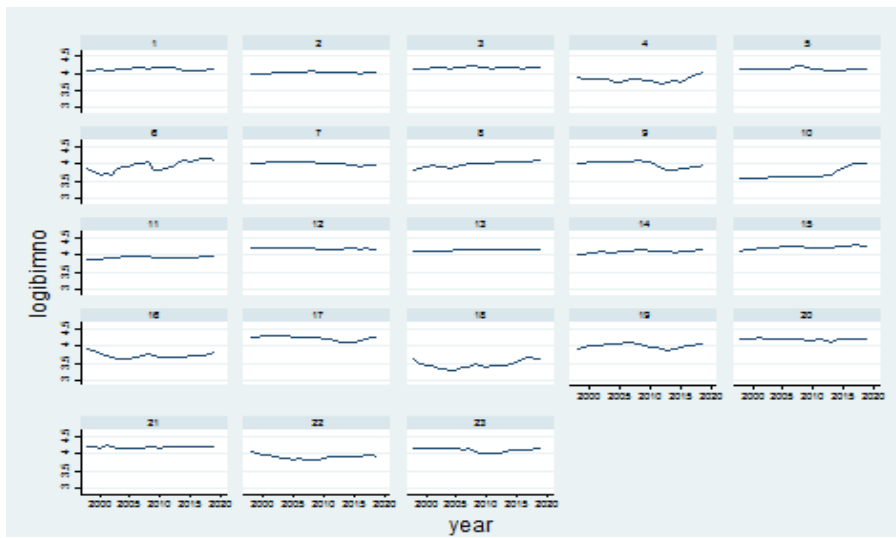
<i>Kategori</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>Kısaltma</i>	<i>Kaynak</i>
Eğitim düzeyine göre istihdam	İşgücüne katılım oranı (25-64 yaş)	igko	OECD
	İstihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş)	ibimno	OECD
	İstihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş)	ibomno	OECD
	İstihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş)	ibymno	OECD
Verimlilik	Toplam faktör verimliliği	tfv	PWT10.0



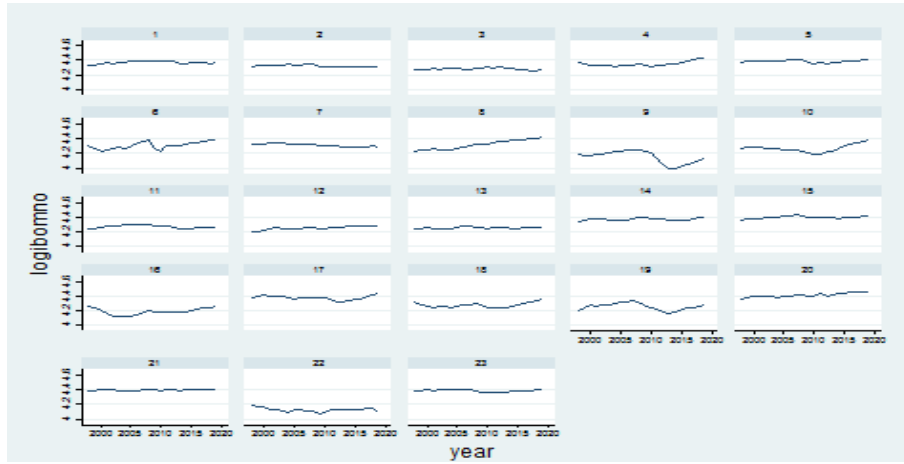
Şekil 1. Toplam faktör verimliliği (1998-2019)



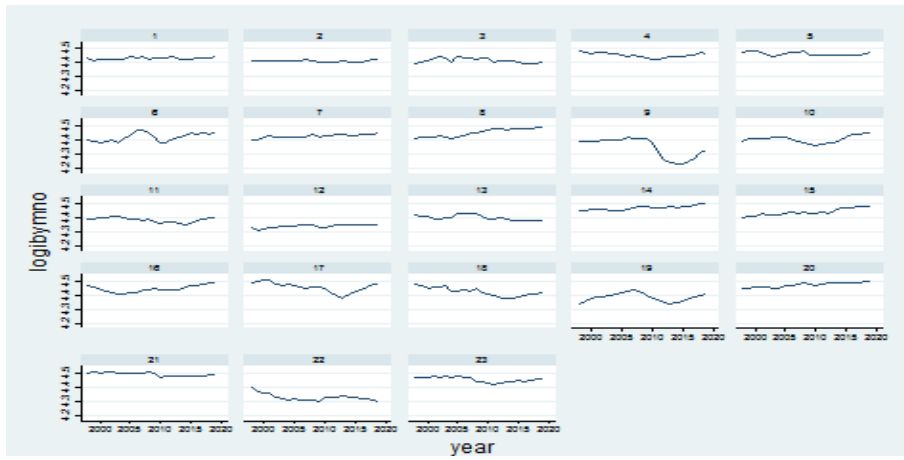
Şekil 2. İşgücüne katılım oranı (25-64 yaş) (1998-2019)



Şekil 3. İstihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) (1998-2019)



Şekil 4. İstihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) (1998-2019)



Şekil 5. İstihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) (1998-2019)

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan panel veri analizi kapsamında aşağıda belirtilen aşamalar takip edilmiştir:

1. Öncelikli her bir seriye ait tanımlayıcı istatistiklere bakılmıştır.
2. İkinci aşamada her bir seri için yatay kesit bağımlılığı sınaması yapılmıştır. Bunun için Pesaran (2004) tarafından geliştirilen CDLM2 test istatistiğinden yararlanılmıştır.
3. Üçüncü aşamada homojenlik sınaması yapılmıştır. Bunun için Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen test istatistiğinden yararlanılmıştır.
4. Dördüncü aşamada birim kök sınaması yapılmıştır. Bunun için Pesaran (2007) tarafından geliştirilen CAFD test istatistiği kullanılmıştır (Balmumcu ve Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Balmumcu, 2018; Bozkurt ve Pekmezci, 2018; Bozkurt ve Yanardağ, 2017; Göktaş, Pekmezci ve Bozkurt, 2019).
5. Beşinci aşamada seriler arasında kısa dönemli bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için Dumitrescu ve Hurlin (2012) tarafından geliştirilen Granger Panel Nedensellik

Testi kullanılmıştır. Testin boş hipotezi nedensellik ilişkisinin olmaması, alternatif hipotezi de en az bir yatay kesitte nedensellik ilişkisinin olması üzerine kurulmaktadır (Bozkurt, Armutçuoğlu-Tekin ve Can-Ergün, 2021; Pekmezci ve Bozkurt, 2019, 2021).

6. Son olarak altıncı aşamasında ise seriler arasında uzun dönemli bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için Westerlund (2007) tarafından geliştirilen Panel Eşbütünleşme Testi kullanılmıştır.

Uygulama Sonuçları

Çalışmanın uygulama kısmında öncelikle serilere ait tanımlayıcı istatistiklere bakılmıştır. Ardından verilerin analizine ilişkin uygulanan testlerin sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. Çalışmada kullanılan her bir seriye için tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Serilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>Gözlem Sayısı</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
Logtfv	483	-0,242	0,166	-0,7	0,14
Logigko	483	4,337	0,090	3,99	4,49
Logibimno	483	4,015	0,201	3,27	4,29
Logibomno	483	4,306	0,085	3,99	4,46
Logibymno	483	4,422	0,049	4,23	4,51

Uygulamanın ikinci aşamasında serilerin yatay kesit bağımlılığı içerip içermediği test edilmiştir. Bunun için Pesaran (2004) tarafından geliştirilen CDLM2 Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>CDLM2</i>	<i>Olasılık Değeri</i>
Logtfv	12,80	0,000
logigko	52,71	0,000
logibimno	5,90	0,000
logibomno	11,18	0,000
logibymno	6,96	0,000

Tablo 4 incelendiğinde Pesaran (2004) CDLM2 Test İstatistiğine göre elde edilen olasılık düzeyi %1 anlamlılık düzeyinden düşük olduğu ve dolayısıyla söz konusu seri grubunun yatay kesit bağımlılığı içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamanın üçüncü aşamasında homojenlik sınaması yapılmıştır. Bunun için Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen eğim heterojenliği testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Modelin eğiminin heterojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Eğim Heterojenliği Test Sonuçları

	<i>Değer</i>
$\hat{\Delta}$	2,875*
$\hat{\Delta}_{adj}$	3,436*

* %1 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Uygulamanın dördüncü aşamasında serilerin durağanlığı sınanmıştır. Serilerde yatay kesit bağımlılığının olduğu tespit edildiğinden Pesaran (2007) tarafından geliştirilen CADF Testi ile birim kök sınaması yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Bu sonuçlar serilerin düzeyde durağan olmadıklarını ancak bir farktaki yeni değerleri alındığında düzeyde durağanlaştıklarını göstermiştir.

Tablo 6. Panel Birim Kök (CADF) Test Sonuçları

<i>Değişkenler</i>		<i>Z[t-bar]</i>	<i>Olasılık Değeri</i>
Logtfv	Düzye	0,593	0,723
	Bir farkta	-17,115	0,000
Logigko	Düzye	-1,959	0,025
	Bir farkta	-15,526	0,000
Logibimno	Düzye	0,686	0,754
	Bir farkta	-17,137	0,000
Logibomno	Düzye	0,297	0,617
	Bir farkta	-16,635	0,000
Logibymno	Düzye	-1,005	0,157
	Bir farkta	-18,324	0,000

Uygulamanın beşinci aşamasında verimliliğin göstergesi olan tfv değişkeni ile eğitim düzeyine göre istihdam durumunu gösteren her bir değişken arasında (igko, ibimno, ibomno, ibymno) bir nedensellik ilişkisinin kısa dönem için var olup olmadığı tespit etmek için Dumitrescu ve Hurlin (2012) tarafından geliştirilen Granger Panel Nedensellik Testinin sonuçlarına bakılmıştır. Testin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Granger Panel Nedensellik Test Sonuçları

	1 Gecikme Uzunluğu			2 Gecikme Uzunluğu			3 Gecikme Uzunluğu		
	W_{NT}^{Hnc}	Z_{NT}^{Hnc}	Z_N^{Hnc}	W_{NT}^{Hnc}	Z_{NT}^{Hnc}	Z_N^{Hnc}	W_{NT}^{Hnc}	Z_{NT}^{Hnc}	Z_N^{Hnc}
logtfv→logigko	4,810	12,921*	10,081*	5,485	8,357*	5,654*	5,808	5,499*	2,827*
logigko→logtfv	2,504	5,100*	3,772*	3,404	3,367*	1,951*	5,154	4,218*	1,990
logtfv→logibimno	2,773	6,013*	4,508*	3,634	3,920*	2,361	5,185	4,279*	2,029
logibimno→logtfv	2,063	3,607*	2,568*	4,341	5,614*	3,619*	4,695	3,319*	1,401
logtfv→logibomno	3,235	7,582*	5,774*	3,969	4,722*	2,957*	5,286	4,476*	2,158
logibomno→logtfv	2,711	5,802*	4,338*	4,573	6,171*	4,032*	5,498	4,892*	2,430
logtfv→logibymno	2,395	4,732*	3,475*	5,510	8,417*	5,699*	6,330	6,520*	3,494*
logibymno→logtfv	2,608	5,453*	4,057*	4,166	5,196*	3,308*	6,096	6,063*	3,195*

* %1 düzeyinde istatistiksel anlamlılığı göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde verimliliğin göstergesi olan tfv değişkeni ile eğitim düzeyine göre istihdam durumunu gösteren her bir değişken (igko, ibimno, ibomno, ibymno) arasında kısa dönemde çift taraflı bir nedensellik ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Son olarak uygulamanın altıncı aşamasında verimliliğinin göstergesi olan tfv değişkeni ile eğitim düzeyine göre istihdam durumunu gösteren her bir değişken (igko, ibimno, ibomno, ibymno) arasında bir eşbütünlük ilişkisinin uzun dönem için var olup olmadığı tespit etmek için Westerlund

(2007) tarafından geliştirilen Panel Eşbütünleşme Testinin sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Westerlund (2007) Panel Eşbütünleşme Test İstatistiği Sonuçları

<i>Sabit ve Trend</i>	<i>Test İstatistikleri</i>		<i>Olasılık Değeri</i>	
	<i>Value</i>	<i>Z-value</i>		
logtfv ve logigko	G-tau	-3,905	-11,393	0,000
	G-alpha	-18,114	-9,657	0,000
	P-tau	-15,668	-8,486	0,000
	P-alpha	-17,641	-13,886	0,000
logtfv ve logibimno	G-tau	-3,963	-11,704	0,000
	G-alpha	-21,164	-12,357	0,000
	P-tau	-15,810	-8,626	0,000
	P-alpha	-19,523	-15,853	0,000
logtfv ve logibomno	G-tau	-4,243	-13,218	0,000
	G-alpha	-20,687	-11,934	0,000
	P-tau	-15,730	-8,547	0,000
	P-alpha	-18,188	-14,457	0,000
logtfv ve logibymno	G-tau	-4,298	-13,515	0,000
	G-alpha	-19,737	-11,094	0,000
	P-tau	-17,076	-9,876	0,000
	P-alpha	-19,442	-15,768	0,000

Westerlund (2007) testine ilişkin olarak öncül ve gecikme sayısı (k) 1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde verimliliğin göstergesi olan tfv değişkeni ile eğitim düzeyine göre istihdam durumunu gösteren her bir değişken (igko, ibimno, ibomno, ibymno) arasında uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde insan kaynakları bir ulusun zenginliğinin temel ölçüsü haline gelmiştir. Yeterli sayıda ve nitelikte insan kaynağına sahip olan ve bu kaynağı niteliğine uygun olan işlerde istihdam eden ülkelerin bireysel ve toplumsal refah artışında ivme kazandıkları, ekonomik büyümede sürdürülebilirliği yakaladıkları, küresel rekabet edebilirlikte güç elde ettikleri, verimlilik ve üretkenlikte artış meydana getirdikleri ve dünya yüksek teknoloji ürün ihracatında önemli bir pay elde ettikleri görülmüştür. Durum böyle olunca insan kaynaklarının birçok açıdan zenginleştirilmesi ülkeler için elzem hale gelmiştir. Nitelikli insan kaynağının oluşturulup zenginleştirilmesinde kullanılan en etkili güç ise eğitimidir. Çevik ve etkin işleyen bir eğitim sistemi bireyleri işgücü piyasasının hızla değişen koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirerek nitelikli, donanımlı, dinamik ve girişimci bireyler meydana getirir. Bu bireylerin istihdam sürecine aktif bir şekilde katılmaları ülkelerin verimliliği için büyük önem taşımaktadır. Bir ülkenin nitelikli insan kaynağını meydana getiren bu bireyler toplumsal dinamikleri (ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi) istenilen yönde harekete geçirerek, etkin işleyen güçlü kurumlar (eğitim ve sağlık başta olmak üzere) inşa ederek, altyapı imkânlarını güçlendirerek, ar-ge faaliyetlerine süreklilik ve işlerlik kazandırarak, yüksek teknoloji ürün meydana getirerek, etkili inovasyonlar ortaya koyarak, girişimciliğin tüm

toplum için kültür halini almasını sağlayarak, çalışma tarzı ve kültürünü modern iş dünyası ekosistemine uygun hale getirerek, küreselleşen ekonominin hızla ve sürekli bir şekilde değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek strateji ve politikalar geliştirerek, üretim faktörlerine dinamizm katarak, firmalar-endüstriler ve bunların meydana getirdiği ulusal ve küresel boyuttaki ekonomiler için yeni yönetim ve liderlik becerilerini geliştirerek verimliliği önemli ölçüde etkilemekte ve artırmaktadırlar.

Bu çalışmada eğitim, sosyoloji ve ekonometriyi bir araya getiren disiplinler arası araştırma anlayışıyla OECD ülkelerinde istihdamda bulunan nüfusun eğitim düzeyi ile ülke verimliliği arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Ülkelerin istihdam durumlarını ortaya koymak için işgücüne katılım oranı (25-64 yaş), istihdamda bulunan ilköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş), istihdamda bulunan ortaöğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) ve istihdamda bulunan yükseköğretim mezunu nüfusun oranı (25-64 yaş) temsil değişkenleri; ülkelerin verimlilik durumlarını ortaya koymak için ise toplam faktör verimliliği temsil değişkeni kullanılmıştır. İstihdam durumuna ilişkin değişkenlere ait veriler OECD veri tabanından, verimliliğe ilişkin değişkene ait veriler ise PWT10.0 veri tabanından temin edilmiştir. Bu doğrultuda 1998-2019 dönemi baz alınarak sağlıklı veri temin edilebilen 23 OECD ülkesi için panel veri seti oluşturulmuştur. Çalışmanın uygulama kısmında eğitim düzeyine göre istihdam durumunu gösteren her bir değişken (igko, ibimno, ibomno, ibymno) ile ülke verimliliğini gösteren toplam faktör verimliliği (tfv) değişkeni arasında kısa dönemli bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için Dumitrescu ve Hurlin (2012) tarafından geliştirilen Granger Panel Nedensellik Testi, uzun dönemli bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için ise Westerlund (2007) tarafından geliştirilen Panel Eşbütünleşme Testi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda eğitim düzeyine göre istihdam durumunu gösteren her bir değişken (igko, ibimno, ibomno, ibymno) ile ülke verimliliğini gösteren tfv değişkeni arasında kısa dönemde çift taraflı bir nedensellik ilişkisinin olduğu, uzun dönemde ise eşbütünsel bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın ulaştığı bu sonuç uygulamaya dayalı literatürü (Abel vd., 2012; Arshad ve Malik, 2015; Baharin vd., 2020; De la Fuente ve Domenech, 2001; Gul vd., 2022; Männasoo vd., 2018; Penekli, 2019) destekler niteliktedir. Bu sonuç nitelikli insan kaynağı olarak istihdamda bulunan eğitilmiş nüfusun ülke verimliliği üzerindeki önemli etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Günümüz ekonomileri için sürdürülebilir büyümenin, kalkınmanın ve küresel rekabet edebilirliğin anahtarı olan verimlilik için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Öncelikle yeterli sayıda nitelikli insan kaynağının oluşumu ve gelişimi için erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde okullaşma oranları artırılmalıdır. Ancak ilerleyen yıllarda dünya genelinde okullaşma düzeylerinin sabit kalacağı, tamamlanan eğitim seviyelerindeki artışın yavaşlayacağı ve buna bağlı olarak eğitimin ekonomik büyümeye ve verimliliğe etkisinin azalacağına yönelik tahmin (Jorgenson vd., 2016), uzun vadede okullaşma oranının tek başına yeterli

olmayacağını ortaya koymuştur. Bu nedenle okullaşma oranlarının artırılmasında nitelik esas alınmalı ve arz-talep dengesi gözetilmelidir. Nitekim ülkeler arasındaki okullaşma oranı farkının azalması durumunda eğitimin ülkelere katacağı fark eğitimin içeriği ve niteliği ile ilgili olacaktır.

Nitelikli insan kaynağı kaliteli bir eğitim sistemi gerektirir. Kaliteli bir eğitim sistemi bireylerin potansiyelini tam anlamıyla ortaya koyabileceği bir ortam sağlar. Kaliteli ve sağlam bir eğitim için yeterli finansman, iyi yetiştirilmiş donanımlı öğretmenler, modern öğretim yöntemleri ve kaynaklar, teknolojiyle donatılmış sınıflar, güncel müfredat ve altyapı iyileştirmeleri şarttır. Nitelikli eğitime yapılan harcamalar kısa vadede tüketim, uzun vadede ise getirisi katlanarak artan yatırım niteliği taşımaktadır. Bu bilinçle, eğitimde niteliği artırmak ve dünya standartlarını yakalamak için eğitime tahsis edilen kaynaklar (yatırımlar) artırılmalı, bu kaynaklar amaçları doğrultusunda ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Nitelikli insan kaynağının istenilen düzeylere çıkarılması için yaşam boyu öğrenme ve sürekli gelişim kültürü teşvik edilmelidir. Örgün eğitim yaygın eğitim ile desteklenmeli, mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi gibi farklı alanlarda sürekli öğrenme imkânları oluşturulmalıdır. Bu şekilde, bireyler yeni beceriler ve bilgiler edinebilir, mevcut becerilerini güncelleyebilir ve değişen iş piyasasına uyum sağlayabilirler. Ancak nitelikli insan kaynağının artırılması tek başına yeterli değildir. Bu kaynağın dönemin koşullarına uygun ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde yetiştirilmiş olması önemlidir. Yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler ve değişen küresel dinamikler karşısında sanayi, ticaret ve iş dünyasının spesifik alanlarında uzmanlaşmış nitelikli işgücü ihtiyacı hızla artmaktadır. Verimliliği ve üretkenliği artırmak için doğru becerilere sahip olmak önemlidir. Okuryazarlık, sayısal bilgi ve akademik bilgi gibi güçlü temel beceriler çok önemlidir, ancak çalışanların aynı zamanda esnek ve uyarlanabilir olmaları da gereklidir. Büyük miktarlardaki bilgiyi eleştirel olarak filtrelemek ve analiz etmek ve farklı insan gruplarıyla iş birliği yapmak ve etkili bir şekilde iletişim kurmak için güçlü kişilerarası becerilere ihtiyaç vardır. Eğitim süreci ve politikaları, bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Son olarak yetiştirilen nitelikli insan kaynağının beceri uyumsuzluklarına düşürülmeden üretim sürecine ve istihdama dâhil edilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Abel, J. R., Dey, I. & Gabe, T. M. (2012). Productivity and the density of human capital. *Journal of Regional Science*, 52(4), 562-586. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1576593>
- Aktakas, B. G., Mike, F. & Mahjoub-Laleh, M. (2014). Bilgi toplumunda verimliliğin belirleyicileri: İslam İşbirliği Teşkilatı üyesi seçili ülkeler üzerine ampirik bir çalışma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 9(1), 69-78.
- Arshad, M. N. M. & Malik, Z. A. (2015). Quality of human capital and labor productivity: a case of Malaysia. *International Journal of Economics, Management and Accounting*, 23(1), 37-55.

- Badet, J. (2021). *Beşeri sermaye, teknoloji sınırına uzaklık ve verimlilik ilişkisi: Amprik bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Baharin, R., Aji, R. H. S., Yussof, I. & Saukani, N. M. (2020). Impact of human resource investment on labor productivity in Indonesia. *Iran Journal of Management Studies*, 13(1), 139-164. <https://doi.org/10.22059/IJMS.2019.280284.673616>
- Balmumcu, Ö. & Bozkurt, K. (2020). Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyüme ve cari işlemler dengesi üzerine bir panel veri analizi. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 292-307. <https://doi.org/10.30784/epfad.770074>
- Barro, R. J. & Lee, L. (2010). *A new dataset of educational attainment in the world, 1950– 2010*. NBER Working Paper No. 15902. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Barro, R. J. (1990). Government spending in a simple model of endogenous growth. *Journal of Political Economy*, 98(5), 103-126.
- Becker, G. S. (1994). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago.
- Begeç, E. (2021). *Emek ve verimliliğinin demografik yapı ve beşeri sermaye ile ilişkisi: panel veri uygulamaları*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Berkman, K. (2008). *Beşeri sermayenin ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, K. & Balmumcu, Ö. (2018). Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme: gelişmekte olan ülkeler için bir panel veri analiz. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*[Prof. Dr. Harun Terzi Özel Sayısı], 391-405.
- Bozkurt, K. & Pekmezci, A. (2018). Gelişmekte olan ülkelerde fikri ve sınai mülkiyet hakları (FSMH) ve ithalat: bir panel veri analizi. *Bülent Ecevit Üniversitesi Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 505-516.
- Bozkurt, K. & Yanardağ, M. Ö. (2017). Enerji tüketimi ve ekonomik büyüme: gelişmekte olan ülkeler için bir panel eşbütünleşme analizi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 194-213.
- Bozkurt, K., Armutçuoğlu-Tekin, H. & Can-Ergün, Z. (2021). An investigation of demand and exchange rate shocks in the tourism sector. *Applied Economic Analysis*, 29(86), 171-188.
- De la Fuente, A. & Domenech, R. (2001). Schooling data, technological diffusion, and the neoclassical model. *American Economic Review*, 91(1), 323-327.
- Dumitrescu, E. I. & Hurlin, C. (2012). Testing for Granger non-causality in heterogeneous panels. *Economic Modelling*, 29(4), 1450-1460.

- Göktaş, P., Pekmezci, A. & Bozkurt, K. (2019). *Ekonometrik serilerde uzun dönem eşbütünleşme ve kısa dönem nedensellik-makroekonomik verilerle Eviews ve Stata uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Grant, C. (2017). *The Contribution of Education to Economic Growth*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S. & Sabatini, J. (2016). *Adults with low proficiency in literacy or numeracy*. Education Working Paper No. 131. Paris: OECD Publishing.
- Gul, S., Khan, A. G. & Ajmair, M. (2022). Relationship between human capital and labour productivity. *Pakistan Social Sciences Review*, 6(2), 663-677.
- Jajri, I. & Ismail, R. (2010). Impact of labour quality on labour productivity and economic growth. *African Journal of Business Management*, 4(4), 486-495.
- Jorgenson, D., Ho, M. & Samuels, J. (2016). *Education, participation, and the revival of U.S. economic growth*. NBER Working Paper Series No. 22453. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Magableh, S., Alalawneh, M. & Alqalawi, U. (2022). An empirical study on the effect of education on labor productivity. *Journal of Governance & Regulation*, 11(2), 301-308. <https://doi.org/10.22495/jgrv11i2siart9>
- Männasoo, K., Hein, H. & Ruubel, R. (2018). The contributions of human capital, R&D spending and convergence to total factor productivity growth. *Regional Studies*, 52(3), 1-14.
- McGivney, E. & Winthrop, R. (2016). *Education's impact on economic growth and productivity*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/12/educations-impact-on-productivity.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- McGowan, M. A. & Andrews, D. (2015). *Labour market mismatch and labour productivity evidence from PIAAC data*. OECD Economics Department Working Paper No. 1209. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2001). *Measuring productivity: OECD manual. Measurement of aggregate and industry-level productivity growth*. <https://www.oecd.org/sdd/productivity-stats/2352458.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OECD. (2023a). *Employment by education level (indicator)*. <https://data.oecd.org/emp/employment-by-education-level.htm> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2023b). *Labour force participation rate (indicator)*. <https://data.oecd.org/emp/labour-force-participation-rate.htm#indicator-chart> sayfasından erişilmiştir.

- Pekmezci, A. & Bozkurt, K. (2019). Energy consumption and economic growth: An econometric analysis for OECD countries. C. Aydın & B. Darici (Ed.), *Handbook of energy and environment policy* içinde (s. 55-70). Switzerland: Peter Lang.
- Pekmezci, A. & Bozkurt, K. (2021). COVID-19 pandemisinin petrol fiyatları üzerine etkisinin ekonometrik bir analizi. G. Atasever (Ed.), *Pandemi sonrası ekonomik ve politik dönüşüm* içinde (s. 79-94). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Penekli, S. S. (2019). *Beşeri sermaye yatırımlarının verimlilik üzerine etkisi: panel veri analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Pesaran, M. H. & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of Econometrics*, 142(1), 50-93.
- Pesaran, M. H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. *Cesifo Working Paper*, 1229, 1-40.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312.
- Prokopenko, J. (1992). *Verimlilik yönetimi: uygulamalı el kitabı* (O. Baycal & N. Atalay, Çev.). Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- PWT 10.0. (2023). *Total factor productivity*. <https://www.rug.nl/ggdc/productivity/pwt/?lang=en> sayfasından erişilmiştir.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71-102.
- Sart, G. (Ed.). (2018). *OECD ülkelerinde küresel rekabet gücü ve yüksek öğrenimin rolü*. Ankara: Nobel.
- Sweetman, A. (2002). *Working smarter: education and productivity*. <https://core.ac.uk/reader/7033290> sayfasından erişilmiştir.
- Timmer, M. P., Inklaar, R., O'Mahony, M. & Ark, B. (2011). Productivity and economic growth in Europe: A comparative industry perspective. *International Productivity Monitor*, 21, 3-23.
- Toprak, M. & Demirkıran, M. (2022). *Türkiye'de verimlilik düzeyi nasıl yükseltilebilir? Vasat insan tuzağından kurtulmak*. (Politika notu: 2022/38). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Tunalı, H. N. & Yılmaz, A. (2016). Büyüme, beşeri sermaye ve kalkınma ilişkisi: OECD ülkelerinin ekonometrik bir incelemesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 295-318.
- UNESCO. (2011). *International standart classification of education-ISCED 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- WEF. (2016). The Global Competitiveness Report 2015-2016. https://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Westerlund, J. (2007). Testing for error correction in panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 69(6), 709-748.
- Wysokińska, Z. (2003). Competitiveness and its relationships with productivity and sustainable development. *Fibres and Textiles in Eastern Europe*, 11(3), 11-14.

Extended Summary

Today, human resources have become the fundamental measure of a nation's wealth. Countries that have a sufficient number of qualified human resources and employ them in jobs that match their qualifications gain momentum in individual and societal welfare, achieve sustainability in economic growth, enhance global competitiveness, increase productivity and efficiency and obtain a significant share in the export of high-tech products worldwide. As such, it has become essential for countries to enrich their human resources in many aspects. The sole power used to create and enrich a qualified human resource is education. An agile and efficient education system prepares individuals to meet the rapidly changing conditions and needs of the labor market, producing qualified, skilled, dynamic and entrepreneurial individuals. The active participation of these individuals in the employment process is of great importance for the productivity of countries. The individuals comprising a country's qualified human resources inject dynamism into production factors by mobilizing societal dynamics (economic, social, cultural, political) in the desired direction, by constructing effective and strong institutions (especially in education and healthcare), by strengthening infrastructure capabilities, by establishing continuity and functionality in R&D activities, by creating high-tech products, by fostering a culture of entrepreneurship for the entire society, by adapting work styles and culture to the modern business ecosystem and by developing strategies and policies to meet the rapidly and continuously changing needs of the globalized economy. It, in turn, significantly influences and enhances productivity for firms, industries and the national economies they create, while also developing new management and leadership skills at a national level.

Research on qualified human resources in the education literature has remained quite limited although education is the primary institution that leads to the formation and development of qualified human resources in a country. A significant portion of the studies focusing on the concepts of qualified human resources, skilled workforce and human capital has been done in economics literature. In today's world, explaining and analyzing the individual and societal (economic, social, cultural and political) impacts and outcomes of the increasingly important qualified human resources, which have emerged as a source of national wealth and are central to societal development, progress

and growth, should not be limited solely to the discipline of economics. A similar situation applies to the concept of productivity as well. In the rapidly changing landscape and dynamics of the global world, productivity continues to hold its significance as the key to economic growth, development and global competitiveness for economies. Despite productivity being closely related to education, it has not been adequately addressed in the education literature. A significant portion of studies focusing on the concept of productivity has been concentrated in the fields of economics, business and finance. In addition, existing studies analyzing the effect of qualified human resources on productivity are based on variables that reveal the education level of the population (the proportion of the population with primary, secondary or higher education) representing qualified human resources. Although these variables indicate a country's qualified human resources, the impact of a population with a certain level of education on the country's productivity is only possible with the active participation of this population in the production process. There may be a population that has no impact on the country's productivity because it does not participate in the production process despite being educated. Therefore, it is believed that in studies aiming to analyze the impact of qualified human resources on country productivity, using variables related to the educated population actively involved in the production process or employment (or representing this) would yield more accurate results.

When the data related to employment and productivity in OECD countries are examined as a whole (for the year 2019), it can be seen that countries with the highest labor force participation rate (ages 25-64) and the highest proportions of primary education graduates (ages 25-64) and secondary education graduates (ages 25-64) in employment, as well as the highest proportion of higher education graduates (ages 25-64) in employment, are also the countries with the highest productivity rates (e.g., Sweden, Germany, Denmark, Switzerland, New Zealand, the Netherlands, Portugal, Canada). On the other hand, countries with the lowest labor force participation rate (ages 25-64) and the lowest proportions of primary education graduates (ages 25-64) and secondary education graduates (ages 25-64) in employment, as well as the lowest proportion of higher education graduates (ages 25-64) in employment, are seen to have the lowest productivity rates (e.g., Türkiye, Mexico, the Republic of Korea, Greece, Poland). When examined for Türkiye, it can be seen that, apart from the productivity indicator (total factor productivity), other indicators are below the OECD average. Türkiye ranks last in the labor force participation rate (ages 25-64) with 62.3%, third from the bottom in the proportion of primary education graduates (ages 25-64) in employment with 50.08%, last in the proportion of secondary education graduates (ages 25-64) in employment with 60.03%, and last in the proportion of higher education graduates (ages 25-64) in employment with 73.62% (OECD, 2023a; GGDP, 2023).

In the current study, an interdisciplinary research approach that combines education, sociology and econometrics was employed to analyze the relationship between the education level of the employed population and country productivity in OECD countries. In order to reveal the employment status of countries, representation variables such as the labor force participation rate (ages 25-64), the proportion of primary education graduates in employment (ages 25-64), the proportion of secondary education graduates in employment (ages 25-64), and the proportion of higher education graduates in employment (ages 25-64) were used. In order to reveal the productivity status of countries, the representation variable of total factor productivity was employed. Data on the variables related to employment status were obtained from the OECD database, and data on the variable related to productivity were obtained from the PWT10.0 database. In this regard, a panel data set was created for 23 OECD countries for which reliable data could be obtained for the period 1998-2019. In the application part of the study, the Granger Panel Causality Test developed by Dumitrescu and Hurlin (2012) was used to determine whether there is a short-term relationship between each variable representing employment status according to education level and the total factor productivity variable representing country productivity and the Panel Cointegration Test developed by Westerlund (2007) was used to determine whether there is a long-term relationship. As a result, it was determined that there was a two-way causality relationship in the short term between each variable representing employment status based on the education level and the total factor productivity variable representing country productivity and that these variables were in a cointegrated relationship in the long term.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Ekonometrik yöntemler konusunda büyük ilgi ve desteğini gördüğüm Doç. Dr. Kurtuluş Bozkurt'a teşekkürlerimi sunarım.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma açık erişimde olan OECD ve PWT10.0 verileri ile gerçekteştirildiği için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Adams'ın Eşitlik Kuramı Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Kullandıkları Stratejiler*

Strategies Used by Administrators and Teachers in the Context of Adams' Equity Theory


Fatma Nur Hasdemir, Elif Aydoğdu

Yazar Bilgileri

Fatma Nur Hasdemir 

Öğretmen, MEB,

fnh.4310@gmail.com

Elif Aydoğdu 

Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir

Osmangazi Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri,

aydogduelf@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada, Adams'ın Eşitlik Kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki eşitlik ve eşitsizlik algılarının tespit edilmesi ve eşitsizlik durumlarıyla baş etme stratejilerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Nitel şekilde gerçekleştirilen bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen 15 katılımcıdan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların, öğretmen olarak çalışmaya başlamadan önce para, emek ve zaman gibi girdiler sağlamış oldukları ve öğretmenliğe başladıktan sonra ise ekonomik ve sosyal hakların yanı sıra sosyal takdir, saygınlık gibi bazı çıktılar kazandıkları görülmüştür. Katılımcıların girdi ve çıktı kıyaslamaları sonucunda girdileri değiştirme stratejini kullanan öğretmenlerin mesleğin statüsünü, kendilerinin okul toplumdaki rolünü ele alarak meslek için daha fazla çaba sarf ettikleri görülmüştür. Çıktıları değiştirme stratejisini kullanan öğretmenlerin ise mesleğin daha çok ekonomik ve sosyal boyutuna odaklandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise mesleğin toplumsal yönünü ön plana çıkararak ya da eşitsizliğe bireysel sebepler üreterek bilişsel çarpıtmalara başvurmuşlardır. Katılımcıların hiçbir alanı tamamen terk etmeyi düşünmemiş ancak eşitsizlikler daha belirgin olduğunda transfer olma stratejisini kullanmayı düşünmüşlerdir. Bazıları ise referans grupları ile karşılaştırmalar yaparak kendilerini motive etmeye çalışmışlardır. Bu çalışmanın özel kurumlar, farklı yerleşim yerleri gibi açılardan çeşitlilik içeren örneklerde tekrarlanması ve eşitliği temel alan öğretmen istihdam politikalarının üretilmesi önerilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Adams'ın Eşitlik Kuramı

Yönetici

Öğretmen

Motivasyon

Keywords

Adams' Equality Theory

Administrator

Teacher

Motivation

Makale Geçmişi

Geliş: 05.06.2023

Düzeltilme: 28.09.2023

Kabul: 26.11.2023

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the administrators' and teachers' perceptions of equality and inequality in their schools in the context of Adams' Equality Theory and to discover strategies for coping with inequality situations. In this qualitative study, phenomenology design was used. The data obtained from the 15 participants selected with the maximum diversity sample in the research were analyzed by content analysis. According to the results of this research, it was seen that the participants had provided inputs such as money, labor and time before they started to work as teachers, and after they had started teaching, they gained some outputs such as social appreciation and prestige, as well as economic and social rights. As a result of the input and output comparisons of the participants, it was seen that the teachers who used the input change strategy made more effort for the profession by addressing the status of the profession and their role in the school society. Some teachers, on the other hand, resorted to cognitive distortions by highlighting the social aspect of the profession or by producing individual reasons for inequality. None of the participants thought of leaving the field completely, but they thought of using the transfer strategy when inequalities were perceived more prominently. Others tried to motivate themselves by making comparisons with reference groups. It has been suggested that this study should be repeated in samples containing diversity in terms of private institutions, different settlements, and that teacher employment policies based on equality should be produced.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 09-10 Aralık 2022 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Hasdemir, F. N. & Aydoğdu, E. (2023). Adams'ın Eşitlik Kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *TEBD*, 21(3), 1857-1882. <https://doi.org/10.37217/tebd.1309940>

Giriş

Örgütlerde adalet konusu üzerine odaklanan çalışmalar, Adams'ın Eşitlik Kuramı ile başlamakta olup örgütsel adaletin örgütsel davranış ile ilişkisine vurgu yapılmaktadır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Örgütsel adaletin çalışanların motivasyonu (Çiçek-Sağlam ve Emir, 2018; Ertürk ve Aydın, 2015; Kökalan ve Şişman, 2017; Yüksel ve Kazak, 2022), performansı (Sökmen, Bilsen ve Erbil, 2013), iş tatmini (Bal-Akkoç ve Düşükcan, 2021; Hao, Hao ve Wang, 2016; İşcan ve Sayın, 2010), örgütsel bağlılığı (Şahin ve Kavas, 2016; Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009), işten ayrılma niyeti (Uysal ve Tayfun, 2019) gibi birçok örgütsel değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örgütlerde eşitlik algısının çalışanlar tarafından hissedilmesi hem bireyler hem örgütler açısından önemlidir.

Eşitlik Kuramı ilişkilerde alma verme konusuna odaklanan bir sosyal değişim teorisi olarak insanların ilişkilerinde adil davranılıp davranılmadığına karar verdiği bir süreci açıklamaya çalışır (Wagner ve Hollenbeck, 2010). Eşitlik kuramındaki önemli kavramlar; girdiler, çıktılar ve bu girdi ve çıktıların başkalarıyla kıyasladıklarında algılanan orandır. Bu teoride bir bireyin eğitim, beceri, kıdem, yaş, çaba, fiziksel sağlık, maruz kalınan risk gibi faktörleri girdi olarak ifade edilirken yaptıkları iş sonucunda aldıkları ücret, statü, takdir, ödül, çalışma koşulları, tanınan ayrıcalıklar gibi faktörler çıktı olarak ifade edilmektedir. Çalışanlar, eşitlik ya da eşitsizlik konusundaki algılarını bu oranı değerlendirerek belirlemektedir. Bireyler, çalıştıkları ortamda aynı işleri yaptıklarında başkalarının kendilerinden daha fazla fayda sağladığını fark ettiklerinde diğer bir ifade ile az ödüllendirildikleri çıkarımıyla eşitsizliğin olduğunu düşünerek gerilim yaşamakta, öfke hissetmekte veya daha az fayda sağladığını fark ettiklerinde diğer bir ifade ile çok ödüllendirildikleri çıkarımıyla yine eşitsizliğin olduğunu düşünerek suçluluk duymaktadır. Dolayısıyla bireyler yaşanan bu gerilimi ortadan kaldırmaya çabalamaktadır (Adams, 1965). Bu karşılaştırmayı temel alan çalışmalarda (Ibinwangi, Chiekezie ve Comfort, 2016; Varghese, Khetade ve Shetty, 2021) çalışanların örgütlerde adil muamele görmesinin motivasyonlarını sağladığı ve motivasyon artışının da iş performansını yükselttiği ortaya çıkmıştır.

İş örgütleri çalışanlar arasındaki karşılaştırmaların sıklıkla görüldüğü yerlerdir (Sözen, Yeloğlu ve Ateş, 2009). Eğer bireyler karşılaştırma sonucu bu oranı aynı buluyorsa eşitlik algısı oluşmakta ve bireylerde tatmin sağlanmaktadır. Bir diğer eşitlik algısı ise astın kendini amiriyle kıyasladığı durumlarda oluşmaktadır. Ast; amirinin kendisinden fazla maaş almasını, çalışma şartlarının daha iyi olmasını, daha fazla ilgi görmesini, fazla çeşitlilikte işlere sahip olmasını doğal karşılamaktadır. Çünkü amirin girdileri eğitimi, becerileri, sorumluluğu, aldığı riskler ve tecrübeleri asta kıyasla daha fazladır (Adams, 1965). Literatürde öğretmenlerin kendilerini diğer çalışanlar ile kıyasladıklarında eşitsizlikler yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar (Aidla, 2015; Çevik-Kılıç, 2016; Seniwoliba, 2013) bulunmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları eşitsizliklerin iş

motivasyonlarını düşürdüğü, iş tatminlerinin azalttığı, performanslarını olumsuz yönde etkilediği ve işten ayrılma niyetlerini artırdığı belirtilmiştir. Argon (2010) tarafından yapılan çalışmada da akademisyenlerin performans açısından yeterli ve adil biçimde değerlendirildiklerine inandıkları durumda performanslarının arttığı ve motivasyonlarının yükseldiği ancak karşılaştırmada bir eşitsizlik durumu olması halinde performanslarının azaldığı, motivasyonlarının düştüğü, öfkelenme, mutsuzluk gibi fiziksel-ruhsal değişimler yaşadıkları, işten tamamen ayrılma niyetine girdikleri, iş doyumsuzluğu yaşadıkları, örgütsel bağlılıklarının azaldığı gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıktığı belirtilmektedir. Görüldüğü gibi araştırma sonuçları örgütlerde çalışanların eşitlik algılarının birçok örgütsel çıktıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerinde hem kendilerinin hem çalışanlarının yaşadıkları ya da yaşayacakları eşitsizliklerin farkına vararak bu eşitsizlikler karşısında yapabilecekleri hakkında yeterlik kazanmaları önemlidir. Okullarda yöneticilerin eşitsizlik yaşadığını düşünen, kendisine haksızlık yapıldığını ifade eden ve bu açıdan öfke hisseden çalışanlarla karşılaşma olasılığı göz önüne alınırsa yöneticilerin bu eşitsizliklerin kaynağına inerek eşitliği sağlama yönünde değişim gerçekleştirmesi gerekmektedir (Wagner ve Hollenbeck, 2010). Bu açıdan bu çalışmada çalışanların eşitlik ya da eşitsizlik algıladıkları durumların tespit edilmesi kadar bu durumlarla karşılaştıklarında verdikleri tepkilerin, eşitliği sağlamak için geliştirdikleri çözümlerin ya da sağlamadıklarında yaşadıkları deneyimlerin tespit edilmesi de önemli görülmüştür. Eşitlik Teorisine göre, bireyler algıladığı eşitsizliği gidermek için kendi girdilerini değiştirme, kendi çıktılarını değiştirme, girdileri ve çıktıları bilişsel olarak çarpıtma, alanı terk etme, başkalarının girdi veya çıktılarını değiştirme yönünde davranma, karşılaştırma kişisini değiştirme gibi tepkiler göstermektedir. Örneğin kişi kendi girdi ve çıktı oranını başkasının girdi ve çıktı oranı ile yaptığı karşılaştırma sonucu kendi avantajına bir durum algılıyorsa yaptığı işin niceliğini ya da niteliğini artırmaya; dezavantaj algılıyorsa üretimini sınırlandırmaya giden bir girdilerini değiştirme tepkisi vermiş olur. Bir başka örnek olarak işyerinde adaletsizlikle baş etmek için işi bırakma, başka yere transfer isteme ya da işe gelmeme gibi alanı terk etme tepkisini gösterebilir (Adams, 1965). Eşitlik Teorisinin bilim insanları tarafından ilgi çekici bulunmasına rağmen kültürler arası test edilebilirliğine dair sınırlı bilgi bulunmaktadır (Bolino ve Turnley, 2008). Özellikle Türkiye’de bu konuda eğitim bilimleri alanyazını incelendiğinde yapılan çalışmaların (Arslan, 2022; Çevik-Kılıç, 2016) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Adams’ın Eşitlik Kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin okullarında yaşadıkları eşitlik ve eşitsizlik algılarının tespit edilmesi ve eşitsizlik durumlarıyla baş etme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Katılımcıların eşitlik ve eşitsizlik olarak algıladıkları durumlar nelerdir?

2. Katılımcıların eşitsizliğe karşı motive olmak için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Adams'ın eşitlik kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki eşitlik ve eşitsizlik algılarının tespit edilmesini ve eşitsizlik durumlarıyla baş etme stratejilerinin keşfedilmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada araştırılan olguyla ilgili tecrübeye sahip farklı kademelerde ve kadro tiplerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri temel alınmıştır. Fenomonoloji insan deneyimlerine dayanarak araştırma yapılan bir yöntemdir (Merriam, 2013). Fenomonoloji; araştırma katılımcılarının ilgili fenomen ile ilgili yaşanmış tecrübelerinin ortak anlamlarını keşfetmeyi amaçlar (Creswell, 2013). Bu araştırmada eşitlik ve eşitsizlik olguları konusunda tecrübe sahibi katılımcıların deneyimlerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türünde görece küçük bir örneklem ile araştırma problemine yönelik seçilen bireylerin çeşitliliği fazla yansıtacak şekilde belirlenmesi ve böylece araştırma sonuçlarının başka bir seçime göre daha zengin olması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler farklı kadro türlerinde, farklı okullarda görev yapan ve farklı branşlardan 11 öğretmen ve 4 yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşları 24 ile 41, hizmet süreleri ise 1 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubunu rehberlik, Türkçe, fen bilimleri, matematik, din kültürü, özel eğitim, görsel sanatlar, bilişim teknolojileri, beden eğitimi, İngilizce, tarih, biyoloji, sosyal bilgiler ve edebiyat gibi farklı branştan öğretmenler oluşturmuştur. Katılımcılardan üçü ücretli, altısı sözleşmeli ve altısı kadrolu öğretmenlerdir. Katılımcılardan 8 kişinin bekar, 7 kişinin evli olduğu ve 4'ünün kadın ve 11'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların gizliliğini korumak adına katılımcılar K1, K2, ..., K15 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme; katılımcıların bakış açılarının, aklından geçenlerin, yaşam hikayelerinin bir araya getirilmesi için kullanılmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanma aşamasında alanyazın incelenmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra ise eğitim bilimleri alanında uzman bir kişi tarafından ve bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Ardından iki katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler sonrası ana görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 10.05.2022 tarih ve 2022-09 sayılı onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, görüşme dökümleri, günlükler, dokümanlar gibi araçlardan elde edilen metinleri veri indirgeme ve anlamlandırma süreci ile örüntü ya da tema oluşturma süreçlerine vurgu yapar (Patton, 2014). Verilerin zmlenme sürecini başlatan kodlama sürecinde başlangıçta betimleyici ve sınırlı çıkarım sağlayan başlangıç kodlaması yapılır ve ardından örüntü kodları ile daha st düzey kodlamalarla verilerin bütünleşmesi sağlanır (Punch, 2005). Bu araştırmada içerik analizi sonucu elde edilen kodlar ve temalar raporlaştırılmıştır. Ayrıca bu kod ve temalar, eşitlik teorisindeki girdileri değiştirme, ıktıları değiştirme, girdi ve ıktıları bilişsel olarak çarpıtma, alanı terk etme, başkasına göre davranma, referans grubunu değiştirme şeklindeki stratejiler olarak çalışmanın ana temaları ile birleştirilerek teori ve uygulama verileri arası bağlantılarla sunulmuştur.

İnanırcılık

Guba (1981) ve Guba ve Lincoln (1982), natüralistik araştırma paradigması kapsamında yürütülen araştırmalarda inandırcılık (trustworthiness) kavramının kullanılmaktadır. Bu bağlamda yazarlar, i geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik yerine inanılrlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik üzerinde durulması gerektiği ifade etmektedir. İnanılrlık araştırma sonucundaki bulguların gerçekle nasıl ve ne kadar uyumlu olduğuna işaret eder (Merriam, 2013). İnanırlığın sağlanması da araştırmacının varlığından kaynaklanabilecek çarpıklıkları ortadan kaldırmak ve araştırmacının önyargılarını test etme imkânı sağlamak için uzun süreli katılımın gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir (Guba, 1981). Bu araştırmada katılımcıların eşitlik ve eşitsizlik bağlamında yaşadıkları deneyimlerin ortaya çıkarılmasında anket, ölçek, envanter gibi veri toplama araçları yerine görüşme tekniğinin seçilmesi katılımcılarla etkileşim süresinin artırılması açısından katkı sağlamıştır. Ayrıca görüşmelerin gerçekleştirilmesinden önce n görüşmelerle katılımcı araştırmacı etkileşimi başlatılmış, ardından mümkün olduğunda güvene dayalı bir ilişki içinde ana görüşmelerin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu tarz çalışmalarda tavsiye edilen bir başka strateji de araştırmada elde edilen belge, film, video ve ses kayıtları gibi ham verilen toplanması ve bulguların ve sonuçların oluşturulması aşamasında veri testinin sağlanmasıdır (Guba, 1981). Bu araştırmada görüşme tekniği ile veri toplama sürecinde tüm katılımcılarla görüşmeler kayıt altına alınarak gerekli aşamalarda bu ham verilerin detaylı incelenmesi mümkün kılınmıştır. Bir diğer strateji ise araştırmadan elde edilen verilerin ve yorumların katılımcı kitlesine geri bildirim amaçlı iletilmesidir (Guba, 1981). Bu araştırmada ilgili veri toplama süreci tamamlandığında görüşme transkriptleri katılımcılara iletilerek incelemeleri ve dönüt verme imkânı sağlanmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için, okuyucuya araştırılmakta olan olgunun yeterince zengin betimlemesinin sağlanması ve araştırma bulgularının başka bir ortama uygulanıp uygulanamayacağına karar verebilmesine çalışılır (Shenton, 2004). Bu

açından araştırmada aktarılabirlik için bağlama yönelik zengin betimlemelerin yapılması ve örneklemlerinde ilgili olguya yönelik ortaya çıkabilecek bilgi aralığını en üste taşıyacak amaçlı seçilmesi tavsiye edilmektedir (Guba, 1981). Bu doğrultuda bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi için amaçlı bir örneklemin seçilmesi, seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özelliklerine dair bilgiler raporlanmıştır. Tutarlılık için bir araştırmanın raporunda ilgili çalışmanın gerçekteşirilmesi sürecinin detaylandırılması önerilmektedir. Böylece sonraki araştırmacılar için benzer sonuçları elde etmese bile çalışmayı tekrarlama ve okuyucular için sürecin uygunluğuna dair değerlendirme yapma imkânı sağlanır (Shenton (2004). Bu bağlamda bu çalışmada araştırmanın başlangıcından raporlanmasına kadar gerçekteşirilen aşamalarına dair bilgiler sunulmaya çalışılmıştır. Onaylanabilirliğin sağlanmasında araştırmacılar, çalışmanın bulgularının kendi deyimlerinden ve düşüncelerinden değil de katılımcı deneyimleri ve düşüncelerinden çıkarıldığını göstermelidir (Shenton, 2004). Bu bağlamda nitel araştırma sonuçlarının ham verilerden çıkarıldığının teyit edilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu çalışmada iki araştırmacı arasında ham verilerden yola çıkarak oluşturulan kod ve temalar arası uyum incelenmiştir. İki araştırmacının kod ve temalar üzerine gerçekteşirdiği tartışmalar sonrasında çaba pazarlığı, aşırı ödüllendirme eşitsizliği, az ödüllendirme eşitsizliği, iş garantisi, ötekileştirme gibi kategoriler bulguların tekrara düşmesine neden olduğu gerekçesiyle onları temsil eden ilgili kod ve tema ile birleştirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde ödünleme ve sosyal imkân eşitsizliği kategorileri yerine farklı meslek grubu ile karşılaştırma yapma ve farklı kadro temelinde karşılaştırma yapma kategorileri kullanılmıştır. Ayrıca az ödüllendirme eşitsizliği kategorisi yerine eşitsizlik yaşayanlara yönelik empatik yaklaşma teması kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Eşitlik ve Eşitsizlik Algıları

Bu araştırmanın katılımcılarının eşitlik ve eşitsizlik durumlarına dayalı deneyimlerini ortaya çıkartmak için öncelikle katılımcıların öğretmenlik mesleğine sahip olmak için ne gibi girdiler ortaya koydukları ve ardından bu mesleğe erişince kazandıkları çıktıları tespit edilmiştir. Sonrasında bu girdi ve çıktıları karşılaştırarak eşitlik ve eşitsizlik olarak algıladıkları durumlar ortaya çıkartılmıştır. Katılımcılar zaman ve emek yanı sıra maddi olarak girdileri dersane ücreti, okul masrafları, okul masraflarını karşılamak için yaptıkları ek işler gibi zorluklar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler maddi anlamda yaşadıkları sıkıntılarının haricinde manevi zorluklar da sıklıkla değinmişlerdir. Katılımcıların öğretmen olabilmek için emek, çaba, fedakârlık, tek başına yaşamak gibi zorlukları aşmanın bu meslek için girdileri olarak tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğu öğretmen olabilmek için yaşadıkları stres, kayđı düzeylerinin çok olduğunu ve bu stres, kayđıdan kaynaklanan fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleğe

eriştiklerinde çıktı olarak tanımladıklarının sigorta, takdir, maaş, saygı, statü, arkadaşlık ilişkileri, sevgi, iş garantisi, sosyal imkanlar gibi kavramlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların eşitlik ve eşitsizliğe yönelik algıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Eşitlik ve Eşitsizliğe Yönelik Algıları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcı</i>
Katılımcıların Eşitlik Algıları	Maddiyat ile ilgili eşitlikler	K5- K8- K13
Katılımcıların Eşitsizlik Algıları	Maddiyat ile ilgili eşitsizlikler	K1- K2- K3- K7- K8- K10- K12- K14- K15
	Sosyal haklar ile ilgili eşitsizlikler	K1- K3- K7- K9- K10- K11- K12- K13- K14
	Mesleki değer ile ilgili eşitsizlikler	K2- K3- K4- K5- K6- K7- K9- K13- K14

Katılımcıların Eşitlik Algıları

Katılımcılar kendi çıktı girdi oranları ile karşılaştırma yaptıkları kişilerin çıktı girdi oranlarını değerlendirdiğinde elde ettikleri oranların birbirine eşit olduğu durumlarda eşitlik yaşadıklarını düşünmektedirler. Katılımcılar eşitlik durumunu sadece kendilerini kendi statülerindeki kişilerle karşılaştırdıklarında elde etmiştir. Hiçbir katılımcı kendini üstüyle karşılaştırıp eşitlik yaşadığını ifade etmemiştir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultudaki görüşleri şu şekildedir:

K5: “Sözleşmeli öğretmenlerin ek dersinin aynı olması eşitlik durumu olarak görülebilir.”

K13: “Bazı öğretmenlerin daha fazla dersi var benim daha az. Öğretmenleri çekememe durumum yok tabi. Onlar benden daha fazla çalışıyor ve daha fazla kazanıyor bu durumunda gayet normal ve eşit olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcıların Eşitsizlik Algıları

Katılımcılar kendi çıktı girdi oranı ile karşılaştırma yaptıkları kişilerin çıktı girdi oranlarını kıyasladıklarında elde ettikleri oranların birbirine eşit olmadığı durumlarda eşitsizlik yaşadıklarını düşünmektedirler. Bu eşitsizliklerin maddiyat, sosyal haklar ve mesleki değer algıları doğrultusunda oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler özellikle ücretli öğretmenlerin ücretlendirme açısından çok büyük sorunlarla ve eşitsizliklerle karşı karşıya kaldıkları durumlar olduğunu belirtmişlerdir. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenler diğer öğretmenlerle aynı girdilere sahip olmalarına rağmen onlara göre daha az çıktılara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

K2: “Öğretmenlerle ilgili çok büyük sıkıntılar var işte ücretli, sözleşmeli öğretmenlikle ilgili çok sıkıntılar var bir okulda idareci olarak bunları söylüyorum. Aynı işi yapan öğretmenlerden biri ücretli, biri sözleşmeli, biri kadrolu 3 farklı maaş alınıyor. Ücretli öğretmenler en büyük sıkıntı yaşayanlar onlar asgari ücretin altında maaş alıyor. Kanunen bile asgari ücretin altında maaş veremezsiniz diyor devlet ama bu arkadaşlar bu şekilde mağdur ediliyorlar.”

K1: “Mesleğe ilk başlayınca sözleşmeli öğretmen oluyoruz. Bu noktada ek ders eşit olmuyor. Ücretli çalışanlar, sözleşmeli çalışanlar emeklerinin karşılığını tam alamıyor. Öğretmenlik mesleğine eşitlik sağlanmalıyken git gide daha da kategoriye ayrılıyor öğretmenler ve zorluklar yaşıyorlar. Emeklerinin karşılığını alamıyorlar. Ücretlendirme sisteminde daha çok hırs oluşuyor. Ücretlendirmenin adil olması için çalışma yapılmalı.”

Katılımcılar hiç eğitim almamış kişilerin, öğretmenlere oranla az girdileri olmasına rağmen kendilerinden maddi olarak daha fazla çıktılara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu oranın ise kendilerini üzdüğünü, adil bir durum olmadığını belirtmişlerdir.

K12: *“Girdilerimin çıktılarım karşılığında çok fazla olduğunu düşünüyorum. Yaklaşık 17-18 yıl bu meslek için ders çalıştım, çabaladım, maddi giderlerim oldu, ailemden sosyal hayatımdan ödün verdim. Karşılığında da çok iyi bir iş tatminim yok. Maddi anlamda tabi ki bu yoksa öğretmenlik güzel bir meslek. Hiç okumayan insanlar benden fazla alıyor. Bu durum da beni üzüyor.”*

Öğretmenlerden matematik, fen, sosyal, din, İngilizce ve Türkçe gibi bazı branşların fazla ödeme almasından rahatsızdır. Bu durumun bir eşitsizlik durumu olduğunu düşünmektedirler. Çünkü onlara göre girdiler aynıdır hatta daha fazladır. Fakat çıktılar eşit değildir. Özellikle ana branş öğretmenlerinin çıktıları diğer öğretmenlere kıyasla daha fazladır ve bu durum öğretmenler arasında eşitsizlik yaratmaktadır.

K15: *“Öncelikle diğer branşlarla aynı eğitimi aldık yani girdilerimiz aslında aynı diyebiliriz. Mesleğime hazırlık aşamasında farklı sanat öğretmenleriyle atölye ortamında çalıştım. Aldığım kursların bir kısmına ücret ödedim, bazıları ücretsizdi. Sabah 8 akşam 12 arasında çalıştım. Sanat el becerisi için süreklilik arz eden bu tempoyu sürdürmek zordu. Bu çalışma temposundan dolayı kol ve boyun tutulmaları yaşadım. Hatta bazen yemek yemeyi unutup baygınlık geçirdiğim zamanlar oldu ama çalışma noktasında bir adaletsizlik oluşuyor özellikle diğer branşların girdiği ders saati bizden fazla. Örneğin matematik öğretmeni haftada 5 saat bir sınıfa derse girerken görsel sanatlar sadece bir saat var. Bu noktada bir sıkıntı yaşıyoruz bir öğretmen maaş karşılığı 15 maksimum ise 40 saate kadar ders alabilir. Fen, matematik gibi branşlar bu dersleri rahatça doldururken bir resim öğretmeni sadece 15 saat derse girebiliyor. Biz bazen maaş karşılığını bile dolduramıyoruz.”*

Katılımcılar kendi elde ettikleri çıktıların sadece maddi olarak değil aynı zamanda sosyal haklar açısından da diğerlerinden az olduğu durumlarda eşitsizlik yaşamaktadırlar. Diğer öğretmenlerle aynı girdilere sahip olmalarına yani aynı emeği ve çabayı göstermelerine rağmen çıktılarınun oldukça adaletsiz olduğunu ve yaşadıkları eşitsizlikler karşısında çok büyük sıkıntılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ücretli öğretmenler sadece aldıkları maaş konusunda değil sigorta, ek ders, sosyal hayat, iş garantisi gibi yönlerden de eşitsizliğe maruz kaldıklarını söylemişlerdir.

K3: *“Ücretli öğretmen olarak diğer öğretmenler gibi aynı işi yapıyoruz fakat SGK 7 gün yatıyor... Ayrıca aynı işi yapıyorsunuz fakat çeşitli görevlerden mahrum kalabiliyorsunuz. Örneğin okul nöbetinden ücret alamıyorsunuz, bir öğretmen kar tatilinde ek ders alırken ücretli öğretmen alamıyor. Dolayısıyla iş tatminimiz de azalıyor üstüne bu ayki borçlarımızı da ödeyemeyeceğim niye tatil oldu diye strese giriyoruz. Bu durumda hiç hoş bir durum değil. Ücretli öğretmenliğin aslında olmaması gerektiğini düşünüyorum oluyorsa da ücret konusunda iyi bir ücret verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizler aniden işten çıkartılabiliyorsak ücretli öğretmenin ücretinin normal öğretmenden daha çok olması gerekiyor ki o da o riski alıp o işi yapabilsin.”*

Ücretli öğretmenler toplumda yaşanan öğretmenler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan ayrımdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Tüm bu yaşadıkları eşitsizlikler neticesinde kendilerinin toplum içinde ötekileştirildiklerini ifade etmişlerdir.

K7: "Ücretli öğretmenlik yapıyordum öğretemenevine gittim beni almadılar işte kadrolu olmanız lazım dediler yani ücretli öğretmen orada da yok. Öğretemene 70 lira, öğretmen olmayanlara 120-130 TL civarı bir şeydi. Öğretmen kartı getirmeniz lazım ben diyorum ki belge getireyim, e-devletten çıkartayım vereyim diyorum, yok diyor kadrolu olmanız lazım hocam diyor. Maalesef böyle bir şey oldu. Bütün öğretmenlerin öğretmenlikten mezun olduğunda bütün o sosyal haklardan faydalanması gerekiyor aslında. Bizim sendikamız var, ücretli öğretmenin sendikası yok, hizmet puanı konusu var. Mesela 12 puan diyelim bir yerin puanı onlar o puanın yarısını alıyorlar 6 puan alıyorlar bir yıl çalışarak. Bir eşitlik sağlanmalı, bir şeyler yapılmalı bu konuda."

Öğretmenler verdikleri emeklerinin karşılığında bir iş garantilerinin olmadığını düşünmektedirler ve bu durum onları rahatsız etmektedir. Buna bağlı olarak okullarında sürekli tedirgin olduklarını, psikolojik baskılara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere kıyasla hiçbir şekilde iş garantilerinin olmadığını söylemişlerdir. Bu sebeple ileriye dönük uzun süreli planlar yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

K14: "Ben ücretli öğretmen olduğum için bir kere ücret açısından ve sigorta açısından çok düşük bir gelirim var ... İş güvencemiz yok. Bir gün sonramızı bir dönem sonramızı göremiyoruz. Bu nedenle bir eşya alırken bile tereddüt yaşadığımız oluyor. Uzun vadede ödeyebileceğimiz eşyaları tercih etmiyoruz bunun yelpazesi çok geniş aslında. Hiç ileriye göremiyoruz. Öğretmen, öğrenci ve veli ilişkimiz her zaman tedirginlik içerisinde. Ben emeğimi verip karşılığını mezun ederken alamayacağım diye bir tedirginlik yaşamak zorunda değilim. Ücretli öğretmenlerin her yıl sil baştan neredeyim, hangi okuldayım korkusunu yaşaması bence bir öğretmen açısından çok acı bir durum hatta benim çalıştığım ortamda ben bir branşta belli bir kademedede başladığım halde dönemin ortasında beni alıp başka bir yere koyabilme ihtimalleri var bu durumu da yaşadım."

Destekleme ve yetiştirme kurslarının ek ders ücretinin iki katı olmasının yanında öğretmenlere yer değiştirebilmeleri yani tayin olabilmeleri için hizmet puanı vermesinin önemine değinen öğretmenler de olmuştur. Onlar için ek ders ücretinin dışında verilen hizmet puanı çok daha önemlidir çünkü tayin olabilmek için hizmet puanı gerekmektedir. Öğretmenler DYK açamama durumunu ve bunun neticesinde hizmet puanından yararlanamamalarını eşitsizlik olarak algılamaktadır.

K10: "DYK konusu var benim için puan önemli istediğim yere gidebilmem için puan gerekiyor, DYK açamamanın verdiği üzüntü var. Bu konuda bir değişiklik yapılması gerekiyor. Öğretmenin kolay tayin olabilmesi gerekiyor zorunlu görev bittikten sonra, böylece öğretmen istediği yerde olduğu için daha mutlu ve faydalı olabilir diye düşünüyorum."

Bunun yanında katılımcılar yurt nöbetlerinde hizmet puanı açısından cinsiyete göre eşitsizlik yaşandığını belirtmişlerdir.

K9: "Mesleki anlamda da bayan hocalar yurttan nöbet tutunca bizden 2 kat fazla hizmet puanı alıyor, burada da eşitsizlik var."

Öğretmenler kendilerini şehirde yaşayan öğretmenlerle karşılaştırmış yani kendilerine şehirde görev yapan öğretmenleri referans almış ve bu durumun onlar üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Ev bulamama sorunundan dolayı lojmanda kalmak istediklerini ancak lojmanın da yer bulamadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan eşitsizlik durumunu hemşericilik olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenler yaşadıkları eşitsizlik durumlarının sadece okulda olmadığını söylemişlerdir. Okul dışında da cinsiyet farklılığına dayalı eşitsizliklere maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Buldukları ilçede ev bulmada sıkıntı yaşadıklarını zorlukla ev bulduklarını söylemişlerdir. Zorlukla buldukları evden ise cinsiyete göre çıkartılma durumları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

K9: *“Bekar öğretmene ev vermeme durumları, bayan hocalara kız olduğun için evden çıkartmıyorum erkek olsan çıkartırdım diyenler bile var. Öğretmensiniz diye kiraları abartılı istiyorlar çok kötü evlere bile. Zaten uzaktan gelen insan yeterince zorlanıyor bunun gibi sorunlar da oluyor.”*

Öğretmenler statülerinin ve öğretmenlik mesleğine karşı gösterilen saygının gün geçtikçe azaldığını söyleyip bu durumun kendilerini son derece rahatsız ettiğini ve yaptıkları işten aldıkları doyumun da buna bağlı olarak azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler geçmişe nazaran itibarı daha az ve statüsü daha düşük bir mesleği icra ettiklerini düşünmektedirler. Bu durumun verdikleri emeğin karşılığı olmadığını belirtmişlerdir.

K3: *“...Öğretmenlerin kendi arasında bile ücretli öğretmenleri aşağıladığını görüyoruz. Öğrenciler bile bu durumdan haberdar, bizim zamanımızda da ücretli öğretmenler çalışmıştı ama biz bundan haberdar bile değildik fakat kendimiz öğretmen olduğumuzda öğrencilerin o ücretli öğretmenmiş gibi tabirleri var. Bunun herkes tarafından bilinmesi can sıkıcı. Hâlbuki okula yeni bir öğretmen gelmiş kim olursa olsun bunun bu şekilde etiketlenmesi doğru değildir.”*

Katılımcılardan bazıları ise çevrelerinden gördükleri itibarın, sosyal statülerinin halen var olduğunu, kendilerine gösterilen saygı ve sevgiden hoşnut olduklarını bunun sonucunda da iş doyumunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu şekilde düşünen öğretmenler az sayıdadır. Gösterilen sevgi ve saygının küçük bir ilçede görev yapmalarından kaynaklandığını büyük şehirlerde aynı sevgi, saygı ve statünün olmadığını belirtenler de olmuştur. Saygı, sevgi ve statünün çalışılan bölgeye göre değişebileceğini belirtmişlerdir.

K13: *“Saygı ve sevgi görüyoruz. Küçük bir yerde çalıştığımızdan sevgi ve saygılarını görüyoruz. Öğretmen olduğumuzu hissediyoruz. Büyük bir şehirde öğretmenin herhangi bir değeri pek yok aslında.”*

Öğretmenler son zamanlarda uygulamaya koyulmaya çalışılan uzman ve başöğretmenlik kavramlarına dair görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ücretli, sözleşmeli, kadrolu, uzman, başöğretmen gibi sınıflandırılmasının öğretmenler arasında eşitsizlik durumu yaratacağını düşünenler olduğu kadar uzman ve başöğretmenliğin maddi katkılarının olacağını yani çıktılarının artacağını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

K3: *“Sözleşmeli ve kadrolu olarak ayrımcılık söz konusu, eşitsizlik söz konusu günümüzde de yakın zamanda uzman öğretmenlik diye bir öğretmenlik getirildi. Öğretmenlerin sınava girmesi gerekiyor, zaten 10 yıldır öğretmenlik yapan biri uzmandır. 1000 liralık bir farkın öğretmenler arasında olan ayrımın her geçen gün daha da artmasından başka bir işe yarayacağını düşünmüyorum. Bugün öğretmenler ücretli öğretmen, aday öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen gibi çeşitli kategorilere ayrılıyor. Öğretmen öğretmendir. Öğretmen deyince tek bir şey anlamamız gerekirken şimdi bize de soracaklar, hocam*

siz uzman mısınız artık bunları duyacağız, işin uzmanına soralım, uzman öğretmen değil ki ona niye soruyorsun gibi yaklaşımlar olacak öğretmenler arasında. Bu durumun öğretmenler arasında kırıcı davranışlara neden olacağını düşünüyorum ve bu durum beni üzüyor, diğer meslektaşlarımı da bu durumun üzeceğini düşünüyorum..."

Ücretli öğretmenlerden biri ise kendini kadrolu veya sözleşmeli öğretmenlerle kıyaslamayı bırakıp eğitimle alakası olmayan bölümlerden mezun olup ücretli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerle kendisini karşılaştırıp bu durumun eşitsizlik yarattığını belirtmiştir.

K6: "...Yeri geldiğinizde 80 bin ücretli öğretmen deniliyor ama gerçekten de bunların içerisinde kendi adıma bizler gibi tecrübeli olan ya da eğitim fakültesi mezunu olan arkadaşlar var mı puanlarını ne kadar alabilirler yoksa işte sırf bir iş imkânı diye mi gidiyorlar bunun da ayırımına varılmasını istiyorum açıkçası... Ücretli öğretmenliğin halıcılık kilimcilik mezunu ile eşit tutulması insanları değersizleştiriyor."

Belirli branşlara gösterilen saygı ve statünün resim ve beden eğitimi gibi branşlara daha az gösterildiği derslerin öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Yani her branşa saygı ve statünün eşit şekilde gösterilmediği tespit edilmiştir.

K9: "Velilerin de branşımıza bakışı değişiyor, örneğin velilere ana branşlardan sonra ben branşımı söyleyince aaaa tamam hocam deyip gidiyorlar. Gerekli saygıyı ve statüyü görmüyorum. Çocuklar da bizleri güzel zaman geçirten kişiler olarak görüyor."

Katılımcıların Eşitsizlik Karşısında Kullandıkları Stratejiler

Katılımcıların kullandıkları stratejiler girdilerini değiştirme, çıktıları değiştirme, girdi ve çıktıları bilişsel olarak çarpıtma, alanı terk etme, başkalarına göre davranma, referans grubunu değiştirme stratejileridir. Bu stratejileri kullanırken gösterdikleri davranışlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Eşitsizlik Karşısında Kullandıkları Stratejiler

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>
Girdileri Değiştirme	Çabalamayı artırma	K2- K7- K11- K14- K15
	Çabalamayı azaltma ya da bırakma	K3- K11
Çıktıları Değiştirme	Eşitsizlik hakkında kamuoyu oluşturma	K6- K14
	Eşitsizliği üst makama ya da ilgili kuruluşa iletme	K2- K5- K8- K9
Kişinin Girdi ve Çıktılarını Bilişsel Olarak Çarpıtması	Mantığa bürüme	K6- K7- K10- K12- K14- K15
	Sebebi saptırma	K12
Alanı Terk Etme	Transfer olma	K4- K15
	İşten ayrılma niyeti	K9- K11
Başkalarına Göre Davranma	Eşitsizlik yaşayanlara empatik yaklaşma	K5- K7- K8- K11- K15
	Performansa dayalı ödüllendirme isteği	K1- K2- K11
Referans Grubunu Değiştirme	Farklı meslek grubu temelinde karşılaştırma yapma	K3
	Farklı kadro türü temelinde karşılaştırma yapma	K9

Girdileri Değiştirme

Katılımcıların eşitsizlik algılıkları durumlarda başvurdukları stratejilerden biri girdilerini değiştirmektedir. Bu bağlamda girdi olarak tanımladıkları çabalarını artırmak ve çabalarını azaltmak ya da çaba göstermeyi bırakmak şeklinde davranışlar sergileyerek eşitlik yaratmaya çalıştıkları ortaya

çıkmuştır. Elde edilen bulgular belirli branşlara gösterilen saygı ve statünün resim ve beden eğitimi gibi branşlara daha az gösterildiği derslerin öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu durumun da öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü ifade edilmiştir. Bu eşitsizliği dengelemek için ise öğretmenler girdilerini artırmışlardır. Daha fazla çaba gösterip öğrencilerini belirli alanlara yönlendirmiş böylece motivasyonlarını artırmışlardır.

K15: *“Statü olarak diğer branşlar daha gözde branşlar olduğu için aileler diğer branş öğretmenlerine daha çok saygı gösteriyor. Bizler aynı saygıyı, statüyü görmüyoruz bu da psikolojik olarak motivasyonumuzu düşürüyor. Bu durumda da neler yapıyorum? Okul ortamında sanatsal eğilimi olan öğrencileri bulup onları motive ederek resim, fotoğrafçılık, heykel, tasarım gibi bölümlere yönlendiriyorum. Aileleriyle görüşüyorum destek çıkıyorlarsa da bu öğrencileri güzel sanatlar lisesine yönlendiriyorum ve motivasyonum böylece artmış oluyor.”*

Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerden ikisi ise girdilerinin yani verdikleri emeğin, gösterdikleri çabanın ve aldıkları eğitimin kadrolu öğretmenlere göre çok daha fazla olduğunu ancak girdilerine oranla çıktılarının oldukça yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Ancak iş kaygısı dolayısıyla girdilerini artırdıklarını belirtmektedirler. Kadrolu öğretmenler ise yaptıkları kıyaslama neticesinde kendilerinin referans aldıkları kişiye göre girdilerinin daha az olduğunu gördüklerinde ise yaşadıkları eşitsizliği dengelemek adına girdilerini artırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

K2: *“Bu tür durumlarda da öncelikle niye yüksek olduğuna bakıyorum işte bu saygınlığı, beklentileri, çalışma azmi, maaşı fazla olabilir genellikle objektif olarak değerlendiririm ben yani benden yüksek işte niye düşüğüm fazla olmalıym gibi değil de o kişi ne yaptı da benden yüksek oldu. Nasıl bir çalışma sürecine girdi, ne yapıyor onları hep ayrı ayrı karşılaştırıp kendimle karşılaştırırım eğer kendimde bir şeyler eksik görüyorsam da bunu telafi etmeye çalışırım.”*

Öğretmenler girdilerini artırdıklarında yani daha fazla çaba gösterdiklerinde aldıkları çıktılarda herhangi bir değişim olmadığını gördüklerinde ise eşitsizliği dengelemek adına girdilerini azalttıklarını belirtmişlerdir.

K11: *“Harcağığım emekle aldığım karşılık kesinlikle eşit değil yani mesleğimin başlarında aslında açık konuşacak olursam daha fazla emek sarf ediyordum ama gördüm ki emeğimin karşılığını bir gülümseme ile bir takdir edilme ile bir teşekkür ile bile alamıyorum. Ben de dedim diğerleri kadar az niye çalışmayayım ben niye kendimi yıpratıyorum şeklinde düşünmeye başladım.”*

Yaşanan eşitsizlikleri önceden dengelemeye çalışıp girdilerini artıran fakat hiçbir şeyin değişmediğini gördüklerinde öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp artık eşitliği yeniden kurmak için herhangi bir çaba göstermeyen, tepkisiz kalan öğretmenler olduğu elde edilen bulgular neticesinde görülmüştür.

K3: *“Eşitsizliklere bir yere kadar müdahale edebiliyorsak sorun olarak karşımıza gelmeyebilir ancak müdahale edemiyorsak bir yerden sonra insan çabalamayı bırakıyor, sürekli aynı durumla karşılaşınca insan bir yerden sonra takmamaya umursamamaya başlıyor. Çünkü istediğın kadar çabala, şikâyet et bir sonuca varamayınca insan artık çabalamayı bırakıyor.”*

Çıktıları Değiştirme

Katılımcıların eşitsizlik algılıkları durumlarda başvurdukları stratejilerden diğeri çıktılarını değiştirmektedir. Bu bağlamda eşitsizlik hakkında kamuoyu oluşturmak ve eşitsizliği üst makama ya da ilgili kuruluşa iletmek gibi davranışlar sergileyerek eşitsizliği ortadan kaldırmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ücretli öğretmenler yaşadıkları eşitsizlik durumunun çözümleri için birlik olup seslerini duyurmak istediklerini belirtmişlerdir. Böylece çeşitli haklar elde edebileceklerini düşünmektedirler. Yani yaşanan eşitsizlik karşısında çıktılarını değiştirmeye çalışmaktadırlar.

K14: "...Elimden benim bireysel olarak bir şey gelmiyor. Ne yapabiliriz belki sesimizi duyurabiliriz bu konuda. Bütün ücretli öğretmenler tek ses olursak birileri belki bizi duyar. Duyarlarsa bizim varlığımızı fark ederler ve bir şeyler yapmaya çalışırlar ki yapanlar da var onları da göz ardı etmemek lazım, bizim adımıza bizim sesimiz gibi konuşanlar var. Belki o zaman bize de çeşitli haklar gelir."

Kadro lu öğretmenlerden bazıları yaptıkları kıyaslama neticesinde elde edilen oranların neden böyle olduğunu sorguladıklarını belirtmişlerdir. Bu sorgulama neticesinde bu durumun kendi girdilerinden değil de referans aldığı kişinin birilerine olan yakınlığından kaynaklandığını fark ettiklerinde ise ilk başta üzüldüklerini belirtmişlerdir. Sonrasında ise üst makamlara durumu izah ettiklerini ve bu tarz durumlara her zaman karşı olduklarını gösterdiklerini yani yaşanan eşitsizlik durumunu çıktıları değiştirmeye çalışarak dengelemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

K5: "Maaş konusunda, terfi konusunda hak eden kişinin terfi etmesi güzeldir yani çalıştığının karşılığını alması gerekir ama hak etmediği halde terfi alması yöneticiliğe kadar çıkması ve bu işi yapamadığı halde belli noktalara değinerek yükselmesi sizin ister istemez motivasyonunuzu düşürür. Yüksek olduğunda peki neler yaparım? Bu sefer de bunu dile getirmek gerekiyor, insanların hakkını araması susmaması gerekiyor bir kere şunu kesinlikle söylemeliyiz, eğer bir konuda haklıysanız ve kendinize inanıyorsanız hakkınızı her zaman aramalısınız, sesinizi her zaman çıkarmalısınız, korkmadan çekinmeden doğruya doğru yanlışa yanlış diyebilmek bir öğretmenin en büyük özelliğinden birisi olmalı. Sözleşmem bittikten sonra adaylığım bittikten sonra konuşurum gibi bir bakış açısı tabi ki bir öğretmene yakışmaz nerede bir yanlışlık varsa onu düzeltmek açısından olumlu ya da olumsuz eleştirileri dile getirmek bu yanlışı düzeltmek için çaba göstermek gerekir. Bu konuda da gerekli yerlere başvururum."

Öğretmenler ana branş öğretmenlerinin girdilerinden çok daha fazla girdiye sahip olmalarına rağmen eşitsizlik durumu yaşadıklarını bu durumun sadece ana branş öğretmenlerine açılan destekleme ve yetiştirme kurslarından ve ana branş öğretmenlerinin fazladan alabildiği ek dersten kaynaklandığını düşünmektedirler. Yaşanan bu eşitsizlik karşısında öğretmenler psikolojik olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kendilerini mutsuz, değersiz ve huzursuz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Eşitliği yeniden kurmak veya dengelemek adına çıktıları değiştirmeye çalıştıklarını yani üst makamlarla ya da sendikalarla görüşmeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

K9: "Dershane ücretleri, spor ücretleri ve beslenme ücretleri açısından maddi yük oluşmuştu. Parkur eğitimi ve özel yetenek sınavlarına hazırlanmam gerekti. Maddiyattan çok beden gücüne ihtiyacım oldu. Fiziksel anlamda zorlandım. Beslenmeme dikkat etmem gerekiyordu. Protein açısından daha kaliteli beslenmeliydim. Beden eğitimi öğretmeni olduğumdan her ders için çok

fazla harcamalarım vardı. Çıktıya baktığımda bu oran dengeli ve eşit değil. Sendikalara bu durumu söylüyorum. Gruplarda neler yapabiliriz diye konuşup kamuoyu oluşturmaya bu şekilde çözüm üretmeye çalışıyoruz. Çünkü hepimiz öğretmeniz ve bu ayrımlar bizi üzüyor."

Kişinin Girdi ve Çıktılarını Bilişsel Olarak Çarpıtması

Katılımcıların eşitsizlik algılıkları durumlarda eşitliği tekrar sağlayabilmek adına girdi ve çıktıları bilişsel olarak çarpıtmaları da ortaya çıkan stratejilerden biridir. Bu bağlamda yaşadıkları eşitsizliği zihinsel açıdan çözmeye çalışırken mantığa bürüne ya da kişiselleştirerek eşitsizliği sebebini çarpıtma yollarını kullandıkları dikkat çekmiştir. Ücretli öğretmenler sadece maaş konusunda değil sosyal haklar konusunda da eşitsizlik yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu eşitsizlikleri zihinsel olarak dengelemek için deneyim kazandıklarını, geleceğimizi yetiştirdiklerini belirtmişlerdir. Deneyim kazanmanın ve geleceğimizi şekillendirmenin çok daha önemli olduğu söyleyerek kendilerini psikolojik olarak rahatlatmışlardır. Yaşadıkları eşitsizliği zihinsel olarak dengelemişlerdir.

K6: "Ücretli öğretmenlikte verilen görevleri bize öngörülen maaşla birleştirip işte ben bunu yapmam değil de yaptığımız kutsal mesleğin vicdani bir meslek olduğunu düşünüp kendimi de geliştirecek şekilde elimden geldiğince bir şeyleri öğrenmeye çalıştım. İdari işler olsun, öğrencilerle ilgili işler olsun, bizim başladığımız yıllardaki not defterlerinden e okula geçiş sürecine geçiş sürecindeki işler olsun, bununla ilgili birçok konuda kendimi geliştirmek için okulun içerisinde bulunduğum görev verilen okulları sahiplenerek bu konuda kendime deneyim katmaya çalıştım."

Bir öğretmen ise branşından dolayı saygı ve statü anlamında sıkıntılar yaşadığını belirtmiş ancak en azından sınav sisteminin ve velilerin baskılarına maruz kalmadığını söyleyerek yaşadığı eşitsizliği dengelemeye çalışmıştır.

Ücretli öğretmenlik uygulamasının genel bir eleştirisi yerine katılımcının kendi eleştirisini yapması dikkat çekicidir. Ücretli öğretmen olarak görev yapan bir öğretmen ise başka bir ücretli öğretmenin dersini aldığı anda kendini psikolojik olarak rahatsız hissettiğini ifade etmiştir. Bu durumun adil olmadığını düşünmektedir.

K12: "İlkokulda ücretliler var ben onların İngilizce dersini alınca onlar 2 saat de olsa eksik ücret alıyorlar. Bu durumda da keşke onların dersini almasaydım diyorum."

Alanı Terk Etme

Katılımcıların eşitsizlik algılıkları durumlarda başvurdukları stratejilerden bir diğeri ise tamamen mesleği terk etmek yerine mevcut kurumunu ya da bu kurumdaki mevcut pozisyonunu değiştirme amaçlı transfer olmaktır. Bu aşamada özellikle daha önce ücretli olarak çalışan öğretmenlerin kadrolu bir pozisyona geçmesine vurgu yapılmakta, bu öğretmenler eşitsizlikleri kaldırmak için sınavı geçip bir kuruma kadrolu olarak atanmakta ve böylece yer değiştirmektedir. Bu öğretmenlerin hala ücretli öğretmenlik yapanlarla benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu da ücretli öğretmenlikle ilgili herhangi bir iyileştirmenin yapılmadığını göstermektedir. Daha önce ücretli

öğretmen olarak çalışanlar atandıklarında yani çalıştıkları kurum ve çalışma şartları değiştğinde psikolojik olarak rahatladıklarını belirtmişlerdir.

K4: *“Tabi ki daha önce de bahsetmeye çalıştığım gibi bu meslekte maddi olarak adaletsizlik kesin var. Sözleşmeli, kadrolu, ücretli ayrımları çok büyük adaletsizlik. Ücretli öğretmenler de bizimle aynı derse girip aynı çabayı gösteriyor fakat kazandıkları para kesinlikle geçinmeleri için yeterli değil. Açıkçası maddi ve manevi anlamda ücretli olarak çalıştığım dönemde moral olarak çok düşük bir seviyede idim çünkü ben de aynı çabayı gösteriyordum hatta 30 saat derse giriyordum ve elimden geleni yapıyordum ama hem ücret hem saygı anlamında yeterli çıktım yoktu. Bu durum da tabi ki moralimi bozuyordu ama şimdi şartlar daha iyi. Saygı anlamında şöyle veli gelip hocam ücretli misiniz diye sorup bizi ciddi almıyordu. Gelip geçici olarak bakıyordu herhalde gerçekten de öyle oluyor yerine başkası gelebiliyor. Ücretli öğretmenlik gerçekten bu mesleğin kanayan yarası...”*

Yapılan eşitsizlikler ve ötekileştirmeler neticesinde ve diğer tüm stratejiler işe yaramadığında öğretmenlerin işe gitmek istemediği veya zorla işe gittiği zamanların olduğu görülmüştür. Katılımcılar ayrımcılık ve zayıf kültür gibi durumlardan dolayı motivasyon düşüşü yaşamaktadır ve işe gitmek istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumlarda da kendilerini mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Fakat hiçbiri işi bırakmamış, mevcut konumlarını korumak istemişlerdir. Bu durumun da sebebi olarak ekonomik sebepleri göstermişlerdir.

K11: *“Asgari ücretin öğretmen maaşına yaklaşması bir eşitsizlik olarak görülüyor. Öğretmenlerin o kadar emek verip yıllarca okuyup belli sınavlardan geçerek atanmalarıyla asgari ücret alan bir insanın aynı parayı alması eşitsizlik tabi ki. Şöyle düşünüyorum bazen keşke memleketimde ailemin yanında kalsaydım hiç öğretmen olmasaydım onlardan uzak kalmazdım ve yine elime maaş geçerdi diye düşünüyorum. Sabahları aslında okula giderken yani okula gideceğim zamanlar bazen huzursuz oluyorum, ayaklarım geri geri gidiyor diyebilirim, işe giderken kendimi mutlu hissetmiyorum.”*

Başkalarına Göre Davranma

Katılımcıların eşitsizlik algılıkları durumlarda başkalarının girdi ya da çıktılarını değiştirmesi yönünde davranışlar sergileme stratejisine başvurmaktadır. Bu bağlamda eşitsizlik yaşayanlara empatik yaklaştıklarını ve performansa göre ödüllendirmeye dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmenler eşitsizliği yaşayan arkadaşlarına empati kurarak onların çıktılarını değiştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan bu eşitsizliğin karşısında empati kurduklarını ve arkadaşlarına bu konuda yardımcı olabilmek için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir.

K5: *“Bu durum benim için avantaj gibi gözükür ama empati becerisini işin içine kattığımızda bu durum her an başımıza gelebilir. Tabi ki burada güzel hissetmememiz gerekiyor önemli nokta da bu. O kişiye bunu yansıtmamız gerekiyor. Bunu bana hissettirmemeye çalıştılar ücretli çalışırken. Ben şunu anladım, dedim ki eğer bir gün ben de ücretli bir arkadaşla çalışırsam atandığımda saygı ve statü anlamında hiçbir zaman bunu ona yansıtmayacağım. Onun bu maddi sıkıntısını manevi açıdan dengelemeye çalışacağım dedim. Herkes hak ettiğini alsın tabi ki ama böyle bir durumda kalırsam da neler yapabilirim maddi açıdan sistemsiz olarak elimden hiçbir şey gelmez, manevi açıdan destek olurum onun yanında olduğumu göstermeye çalışırım, ona destek olmaya çalışırım.”*

Az ödüllendirilen öğretmenlere manevi yönden değil de seçmeli ders açımını destekleme gibi maddi yönden destek olmaya çalıştığını belirten öğretmenler de olmuştur. Kendileri de daha önceden aynı eşitsizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Her öğretmenin girdilerinin eşit olmadığını yani her öğretmenin aynı çabayı, emeği ve gayreti göstermediğini düşünen öğretmenler de vardır. Bu doğrultuda her öğretmene eşit maaşın verilmesinin doğru olmadığını, öğretmenlerin performansları doğrultusunda bir ücretlendirmenin yapılması gerektiğini düşünen katılımcıların olduğu elde edilen bulgular neticesinde tespit edilmiştir.

K1: "Bizler emek veriyoruz ve maaş alıyoruz ama her öğretmen aynı emeği vermiyor. Burada eşitsizlik ve adaletsizlik oluşuyor. Emek veren öğretmenin daha az çaba gösteren derse girip çıkanlarla aynı ek dersi, maaşı alması bir eşitsizliktir. İnsanlar arasında statü farkı oluşuyor ve davranışlar ona göre şekilleniyor. Eşitlik ve adalet kavramları da bunun sonucunda daha soyut kalıyor. Verdiğim örnekte daha çok emek veren ve az emek vereni karşılaştırsak daha çok emek verenin daha çok maaş alması gerekir. Bunun yanında ödüllendirilebilir, motivasyonunu artıracak terfi, ödül, teşekkür belgesi verilebilir. Bu durumlar öğretmenin motivasyonunu artırır ve daha eşit adil bir ortam oluşur."

Referans Grubunu Değiştirme

Katılımcıların eşitsizlik algılıkları durumlarda başvurdukları stratejilerden biri de karşılaştırma yaptıkları referans grubunu değiştirmektedir. Bu açıdan farklı meslek grupları ile öğretmenliği kıyaslayarak ya da öğretmenlikte farklı kadro türleri arası karşılaştırmalar yaparak eşitlik algısı yaratmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar öğretmenliği diğer memurlarla kıyaslamış ve çıktılarının maddi yönden olmasa da farklı yönlerden memurlara göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenliğin memurluğa kıyasla daha avantajlı bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Yani referans grubunu değiştirerek maddi yönden yaşanan eşitsizliği dengelemeye çalışmışlardır.

K3: "Öğretmenliği diğer memurluklar ile kıyasladığımızda zaman en azından öğretmenlerin ücreti düşük olsa da 2 aylık tatilleri var parayla satın alamayacağımız bir imkân bu ama öğretmenlikte işin eve taşınması diye bir durum söz konusu hiçbir öğretmen işe gidiyorum demez ben okula gidiyorum der ama diğer memurlar iş olarak görür. Öğretmen olarak yapmış olduğumuz fedakarlıklar hiçbir zaman gözlere gözükmemektedir, öğretmenlerimiz yaptıkları iyiliği başkasına söylememektedir. Bunun yanında diğer memurlar sabah 8 akşam 5 arasında çalışırken biz mesleğimiz gereği 6-7 saatten sonra çalışmıyoruz. Bu bağlamda baktığımızda öğretmenliğin avantajlı olduğunu söyleyebilirim, öğretmenlere verilmiş olan bu hakkın insanı mutlu ettiğini söyleyebilirim."

Öğretmenler işlerinden ayrılmak yerine tayin olmak istemektedir fakat sözleşmeli öğretmenlerin 3-4 yıl tayin hakkı yoktur. Bu durum sözleşmeli öğretmenler için bir eşitsizlik olarak görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenler bu durumda yaşanan eşitsizliği dengelemek adına kendilerine referans aldıkları kişileri değiştirmektedirler. Yani kadrolu öğretmenler yerine aday ve ücretli öğretmenlerle kendilerini kıyaslayıp eşitliği tekrar kurmaktadır.

K9: *“Sözleşmeli ve kadrolu ayrımı var. Tayin hakkı yok sözleşmelilerin, evli olanlar ailelerinden uzak ve bu durum çok zor bence. Sözleşmeli öğretmenim bu yüzden ücretli ve adaylara göre olanaklarım daha fazla özellikle ücretlilere göre maddi anlamda daha iyiyiz. Aslında bu bizim avantajımız değil onların dezavantajı diyebiliriz. Yoksa biz de ortalama maaş alıyoruz.”*

Tartışma

Bu çalışmada katılımcılar öğretmen olabilmek için emek vermek, çalışıp çabalamak, zaman harcamak, dershaneye gitmek, özel ders almak, uzun süreli eğitimler almak, aileden ve sevdiklerinden uzakta yaşamak, barınma sorunlarını çözmek, sınavları kazanmak için stres, kaygı yaşamak sonucu bazı fiziksel ve psikolojik zorluklarla baş etmek gibi girdilerden bahsetmiştir. Bunun karşılığında ise maaş almak, emeklilik, izin gibi sosyal haklar edinmek, öğrencilerin sevgisini kazanmak, çevrede itibar görmek, statü ve saygınlık kazanmak gibi çıktıları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu girdi ve çıktılar, başkalarınınkiyle kıyasladıklarında eşitsizlik durumlarının yaşanmasının kendilerini son derece rahatsız ettiğini, motivasyonlarını düşürerek iş performanslarını ve iş tatminlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ibinwangi vd. (2016) ve Varghese vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda örgütte adil muamele görmenin çalışanların motivasyonunda etkili olduğu ve örgütlerin çalışanlara bekledikleri iyi ödülleri sunarak performans artışı ve işten ayrılma niyetinde düşüş sağlayabileceği belirtilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenler, ücretli, sözleşmeli, kadrolu gibi farklı statülere ayrılmalarının kendilerine birçok konuda olumsuz deneyimler yaşattığını belirtmişlerdir. Özellikle ücretli öğretmenler ekonomik ve sosyal olarak eşitsizlikle karşılaştıklarını ve ötekileştirildiklerini ifade etmişlerdir. Statü, saygı, itibar konusunda da bazı öğretmenler küçük bir yerde çalışmanın avantajı olarak bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtirken bazıları ise bu konuda da sorun yaşadıklarını söylemiştir. Seniwoliba (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin işte gelişim sağlaması, devam etmesi ya da ayrılmasına sebep olabilecek motivasyonel faktörlerin maaş, çalışma koşulları, teşvikler, tıbbi ödenek, güvenlik, tanınma, başarı, gelişme, öğrencilerin disiplinsizliği, okul politikası ve statüsü olduğu belirtilmiş ve öğretmenlerin kendilerini eğitim alanı dışındaki örgütlerde aynı niteliklere, deneyime ve sorumluluklara sahip meslektaşlarıyla kıyasladıklarında eşitsizlik algıladıkları diğer bir ifade ile Adams'ın Eşitlik Motivasyon Teorisi tarafından savunulduğu gibi beceriler, yetenekler ve iş yükü gibi girdilerine kıyasla ücretlerinden eşit derecede memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları eşitsizlik durumlarında kullandıkları temel stratejilerden biri girdilerini değiştirmektir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerden birkaçı girdi ve çıktılar neticesinde oluşan oranlar doğrultusunda bu durumun neden böyle olduğunu araştırıp, sorguladıklarını ve eşitsizlik durumu kendilerinden kaynaklanıyorsa dengelemek adına girdilerini artırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Fakat belli bir süre sonra hiçbir şeyin değişmediğini

gördüklerinde çabalarını azalttıkları ya da çabalamayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Sözen vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada çalışanların eşitsizlik durumu algıladıkları ancak ve bu eşitsizlik durumunu kendi içlerinde halletseler de halletmeseler de yaşanan bu olumsuz durumu dışarı yansıtmadıkları diğer bir ifade ile sessiz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarının eşitsizlik durumlarında kullandıkları diğer bir strateji ise çıktılarını değiştirmektir. Bu doğrultuda yaşanan eşitsizliği dengelemek için kamuoyu oluşturmaya çalıştıklarını ve okul içi ve dışındaki üst yönetimlere konu ile ilgili başvurduklarını belirtmişlerdir. Akyüz, Demirkasımoğlu ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada da eşitsizlik durumu ile karşılaşıldığında ilk olarak kurum içinde sorunların çözülmeye çalışıldığını ancak sorun çözülemezse üst yönetime başvurulduğu, çalışanların eşitsizlik durumlarına karşı işi aksatmaya çalıştığı ya da sessizliği tercih ettikleri görülmüştür. Aidla (2015) yaptığı çalışmada ücret sisteminde adaletsizlik olduğuna güçlü şekilde inanan bireylerin başkalarının çabalarını artırmak için çok fazla çaba göstermediklerini diğer bir ifade ile sorun yaşadıkları meslektaşla bu durumu tartışmak yerine amirlerine gitmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir.

Bu çalışmada birkaç öğretmen mesleğin toplumsal yönünü ön plana çıkararak ya da nedenleri bireyselleştirerek yaşadıkları eşitsizlik hakkında bilişsel çarpıtmalara başvurduğu ortaya çıkmıştır. Al-Zawahreh ve Al-Madi (2012) ücret faktörünün iş motivasyonu, iş performansı ve iş tatmini gibi diğer faktörleri nasıl etkilediğini ele aldıkları araştırmalarında ücretin algılanan eşitlikte önemli bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler aynı işi yapmalarına rağmen farklı statülerde çalıştıklarını, farklı ücretlendirmelere tabi tutulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle ücretli öğretmenlik konusunda yaşanan sıkıntının çok büyük olduğu görülmüştür. Katılımcıların hiçbirini alanı terk etme stratejisini kullanmamış yani mesleği tamamen terk etmeyi düşünmemiş ancak diğer stratejiler işe yaramadığında ve eşitsizlikler daha belirgin olduğunda transfer olma stratejisini kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Aidla (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ücret sisteminde yaşanan eşitsizlik algısının artmasının, çalışanların işten ayrılma niyetlerinin artmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada her öğretmenin girdilerinin eşit olmadığını yani her öğretmenin aynı çabayı, emeği ve gayreti göstermediğini düşünen öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda her öğretmene eşit maaş verilmesinin doğru olmadığını, öğretmenlerin performansları doğrultusunda ücretlerinde değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünenlerin olduğu tespit edilmiştir. Çevik-Kılıç (2016) tarafından müzik öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada da katılımcıların kendileri ile aynı emeği göstermediklerini düşündükleri meslektaşları ile benzer ücretlendirmeye tabi tutulmalarının iş motivasyonlarını, tatminlerini ve performanslarını olumsuz etkilediğini belirttikleri açığa çıkmıştır. Bu araştırmada katılımcılar yaşadıkları eşitsizlikleri yorumlarken kendilerinin avantajlı taraflarını ortaya koyabilecek referans

grupları ile karşılaştırmalar yaparak kendilerini motive etmeye çalışmışlar böylece zihinsel ve psikolojik olarak rahatlamaya çalışmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların, öğretmen olarak çalışmaya başlamadan önce para, emek ve zaman gibi girdiler sağlamış oldukları ve öğretmenliğe başladıktan sonra ise ekonomik ve sosyal hakların yanı sıra sosyal takdir, saygınlık gibi bazı çıktılar kazandıkları görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler karşılaştıkları eşitsizlik durumlarında ilk başta dengeleyebilmek adına çok daha fazla çalışarak farklı statülerde çalışan diğer çalışma arkadaşları ile eşit koşullara ulaşmaya çalıştıklarını ve kendilerini ispat etmek için çabaladıklarını söylemişlerdir. Bu doğrultuda yaşanan eşitsizliği dengelemek adına ilk olarak girdilerini artırdıklarını daha sonra ise öncelikle okul içi ve sonrasında okul dışındaki üst yönetimlere konu ile ilgili başvurduklarını belirtmişlerdir. Ancak hiçbir şeyin değişmediğini gördüklerinde çabalamayı bırakmışlardır. Diğer taraftan bu çalışmada öğretmenler maaş, sigorta, statü ve saygı, ek ders, iş garantisinin olmaması, takdir edilmeme gibi konularda da eşitsizlikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konularda eşitsizlik durumlarının yaşanmasının kendilerini son derece rahatsız ettiğini, iş performanslarını ve iş tatminlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle ücretli, sözleşmeli, kadrolu, uzman, başöğretmen şeklinde farklı statülere ayrılmasının kendilerine birçok konuda olumsuz deneyimler yaşattığını, yaşatacağını ve bu deneyimlerin son derece rahatsız edici olduğunu söylemişlerdir. Ücretli olarak görev yapan öğretmenlerin aldıkları ücretin hiçbir şekilde yeterli olmadığı görülmüş fakat öğretmenlerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için yetersiz bile olsa paraya ihtiyaçları olduğundan ücretli öğretmen olarak çalışmaya devam ettikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada ise her öğretmenin girdilerinin eşit olmadığını yani her öğretmenin aynı çabayı, emeği ve gayreti göstermediğini düşünen öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda her öğretmene eşit maaş verilmesinin doğru olmadığını, öğretmenlerin performansları doğrultusunda ücretlerinde değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünenlerin olduğu elde edilen bulgular neticesinde tespit edilmiştir. Statü, saygı konusunda da bazı öğretmenler küçük bir yerde çalışmanın avantajı olarak bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtirken bazıları ise bu konuda da sorun yaşadıklarını söylemiştir. Ayrıca öğretmenler kendilerini diğer alanlarda çalışan memurlarla kıyaslamışlar ve verilen ücret anlamında eşitsizlik olduğunu ancak çalışma saatleri, izin günleri gibi bazı haklar açısından avantajlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise mesleğin toplumsal yönünü ön plana çıkararak ya da nedenleri bireyselleştirerek eşitsizlik hakkında bilişsel çarpıtmalara başvurmuşlardır. Katılımcıların hiçbiri alanı terk etme stratejisini kullanmamış yani mesleği tamamen terk etmeyi düşünmemiş ancak diğer stratejiler işe yaramadığında ve eşitsizlikler daha belirgin olduğunda transfer olma stratejisini kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların cinsiyet ve branş

farklılıkları eşitlik algılarını ödüllendirme bağlamında anlamlandırmalarını değiştirmiştir. Katılımcılar yaşadıkları eşitsizlikleri yorumlarken kendilerinin avantajlı taraflarını ortaya koyabilecek referans grupları ile karşılaştırmalar yaparak kendilerini motive etmişler ve böylece zihinsel ve psikolojik olarak rahatlamaya çalışmışlardır.

Bu sonuçlar bağlamında şu öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışma amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen bu konuda deneyim sahibi olan ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında gerçekeşmiştir. Bu araştırmanın devlet okullarında gerçekeştirilmesinin özellikle kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler için bir iş garantisi sağladığı göz önüne alındığında işten ayrılmayı tercih eden katılımcı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmanın özel okullar ya da farklı sektörlerde çalışan bireylerden oluşan örneklemlerde tekrarlanması farklı sonuçlar ortaya çıkartabilir.
2. Bu çalışma bir ilçede gerçekeştirilmiştir. Katılımcılar, ilçenin öğretmenlere sunduğu imkânların sınırlı olması gibi olumsuz durumların yanı sıra öğretmenlere yönelik gösterilen sevgi ve saygının yüksek olması gibi olumlu durumların da motivasyonlarında rol oynadığından bahsetmişlerdir. Bireylerin yaşadıkları toplumun ve içinde yer aldıkları grupların sosyal, ekonomik, kültürel değerlerinin kişisel ve mesleki yaşamlarındaki eşitlik ve eşitsizlik algılarının ve tepkilerinin şekillenmesinde rolü olabileceğinden yola çıkarak çalışmanın farklı ilçe, il, bölge, ülkelerde tekrarlanması ile farklı kültürde sonuçlara erişimi mümkün olabilir.
3. Çalışmaya ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler katılmıştır. İlerleyen araştırmalarda kariyer sisteminin uygulanması ile uzman ve başöğretmen olan öğretmenler de araştırmaya dâhil edilebilir. Böylece farklı görüşler elde edilmesi sağlanabilir.
4. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları eşitsizliklerin bazılarında ev bulma, nöbet görevine yönelik puanlama gibi konularda kadın ve erkek olma durumunun rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin motive olmak için kullandıkları stratejilerin ve bilişsel açıklamalarının toplumsal cinsiyet temelli incelenmesine yönelik çalışmalar tasarlanabilir.
5. Bu çalışmada katılımcılar, ücretli öğretmenlerin diğer öğretmenlerle aynı işi yaptıkları halde benzer bir ücretlendirme alamadıkları, aynı sosyal haklara sahip olmadıkları, toplumda ötekileştirildikleri gibi eşitsizlik yaratan durumlardan bahsetmişlerdir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenler de kadrolu öğretmenler ile kıyaslamalar yaparak benzer ekonomik ve sosyal hakları olmadıklarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenler arası kadro tipi farklılıklarının ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, tüm öğretmenlerin eşit haklar taşıdığı kadrolamaya gidilmesi gerekmektedir. Bu şekilde

okullarda tüm öğretmenlerin aynı işi yaparak farklı çıktılara erişmesi eşitsizlik algısını artırarak kurum kültürüne zarar vermesi engellenebilir.

Kaynaklar

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Aidla, A. (2015). Teachers' perception of inequity in the remuneration system and their reactions. *Review of International Comparative Management*, 16(2), 269-281.
- Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N. & Erdoğan, Ç. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 273-288.
- Al-Zawahreh, A. & Al-Madi, F. (2012). The utility of equity theory in enhancing organizational effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 46(3), 159-169.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Arslan, C. (2022). Ödül adaleti ve eşitliği kuramı açısından öğretmenlerin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123-134.
- Bal-Akkoç, S. & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri il'i merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.
- Bolino, C. M. & Turnley, H. W. (2008). Old faces, new places: Equity theory in cross- cultural contexts. *Journal of Organization Behavior*, 29(1), 29-50. <https://doi.org/10.1002/job.454>
- Cihangiroğlu, N. & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çevik-Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-235. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645214>
- Çiçek-Sağlam, A. & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher, Social Science Studies*, 6(1), 40-56.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 233-246.

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Hao, Y., Hao, J. & Wang, X. (2016). The relationship between organizational justice and job satisfaction: Evidence from China. *Journal of Chinese Human Resource Management*, 7(2), 115-128. <https://doi.org/10.1108/JCHRM-07-2016-0012>
- Ibinwangi, O. J., Chiekezie, O. & Comfort, C. N. (2016). Equity theory of motivation and work performance in selected South East Universities. *Reiko International Journal of Business and Finance*, 8(4), 1-12.
- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kökalan, Ö. & Şişman, F. (2017). Algılanan örgütsel adaletin işgören motivasyonu üzerindeki etkisi: Üniversitelerde çalışan idari personel üzerine yapılan bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 127-156.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Seniwoliba, A. J. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana. *Merit Research Journal of Education and Review*, 1(9), 181-196.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sökmen, A., Bilsel, M. A. & Erbil, C. (2013). Örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-62.
- Sözen, C., Yeloğlu, H. & Ateş M. F. (2009). Eşitsizliğe karşı sessiz kalma: Mavi yakalı çalışanların motivasyonu üzerine görgül bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 395-408.

- Şahin, R. & Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Uysal, G. & Tayfun, A. (2019). Otel işletmelerinde çalışan işğörenlerin örgütsel adalet algılarının motivasyon ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 597-611.
- Varghese, J., Khetade, N. & Shetty, S. (2021). Study for organisation's equity theory with respect to motivation of its employee: with reference to a hospital in mumbai suburban. *International Journal of Science and Research*, 10(2), 1400-1406. <https://doi.org/10.21275/SR21211173236>
- Wagner, J. A. & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. New York: Routledge.
- Yazıcıoğlu, İ. & Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin.
- Yüksel, M. & Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1435-1460.

Extended Summary

The perception of equality of employees in organizations is an important issue. One of the theories used to explain this issue is Adams' Equity Theory. Important concepts in equality theory are inputs, outputs, comparison of these inputs and outputs with each other and reactions such as dissatisfaction, negative emotions, anger, and guilt that people give when they think that there is inequality as a result of this comparison. In equity theory, an individual's education, intelligence, effort, age, gender and experience are expressed as inputs while their salary, status, seniority, recognition, additional opportunities, awards and privileges are expressed as outputs. The ratio that employees perceive when they compare these inputs and outputs with others helps individuals to determine their perceptions of equality or inequality (Adams, 1965). Although the equality theory is found interesting by scientists, there is limited information about its cross-cultural testability (Bolino and Turnley, 2008). Especially in Turkey, when the literature on educational sciences is examined, it is seen that the number of studies (Arslan, 2022; Çevik-Kılıç, 2016) is limited. In this respect, in this study, it is aimed to determine the perceptions of equality and inequality experienced by administrators and teachers in the context of Adams's Equality Theory and to examine the strategies for coping with inequality situations. In this context, in this study, it was tried to find answers to the following questions.

1. What are the situations that teachers perceive as equality and inequality?

2. What strategies do teachers use to motivate against inequality?

In this qualitative research, the opinions of administrators and teachers working at different levels and types of staff who have experience with the researched phenomenon were revealed. Phenomenology is a method based on human experience (Merriam, 2013). Participants were determined using maximum diversity sampling. Interviews were conducted with 11 teachers and 4 administrators. Content analysis was used in the analysis of the data in this study.

According to the results of this research, it was seen that the participants had provided inputs such as money, labor and time before they started to work as teachers, and after they had started teaching, they gained some outputs such as social appreciation and prestige, as well as economic and social rights. However, when they compared these inputs and outputs with those of others, they stated that experiencing inequalities made them extremely uncomfortable, decreased their motivation and negatively affected their job performance and job satisfaction. In the study conducted by Ibinwangi, Chiekezie, and Comfort (2016), it was stated that fair treatment in the organization was effective in the motivation of the employees and that the organizations could provide the employees with the good rewards they expected so that they increased the performance and decreased the intention to leave. In this study, they stated that the separation of teachers into different statuses gave them negative experiences in many subjects. Especially paid teachers stated that they faced inequality economically and socially and that they were marginalized. In the study conducted by Seniwoliba (2013), it was stated that the motivational factors that might cause teachers to improve, continue or leave the job were salary, working conditions, incentives, medical allowance, security, recognition, success, development, indiscipline of students, school policy and status. It was revealed that they perceived inequality when they compared themselves to their colleagues with the same qualifications, experience and responsibilities in organizations in other fields.

In this study, it was figured out that one of the main strategies that teachers used in situations of inequality was to change their input. As a result of this study, a few of the teachers stated that they tried to increase their input in order to balance the inequality situation if they were caused by them. However, they stated that they reduced their efforts or stopped trying when they saw that nothing had changed after a certain period of time. In the study conducted by Sözen, Yeloğlu, and Ateş (2009), it was revealed that employees perceived inequality, did not share this inequality with others and became silent. Another strategy used by the participants of this study in situations of inequality was to try to change their output. They stated that they tried to create public opinion in order to balance the inequality experienced in this direction and they applied to the senior managements inside and outside the school regarding the issue. In this study, teachers stated that although they did the same job, they worked in different status and received different salaries. The participants stated that they

did not consider leaving the job completely, but they wanted to use the transfer strategy when other strategies did not work. As a result of the study conducted by Aidla (2015), it was revealed that the increase in the perception of inequality in the salary system caused an increase in the intention to leave the job. In this study, it was seen that there were teachers who considered that the inputs of every teacher were not equal, that is, not every teacher made the same effort. In this direction, it has been determined that there are some who think that it is not correct to give equal salaries to every teacher and that changes should be made in the salaries of teachers in line with their performance. In the study conducted on music teachers by evik-Kılı (2016), it was revealed that the participants stated that being paid similarly to their colleagues, whom they think do not show the same effort as themselves, negatively affects their work motivation, satisfaction and performance. In this study, the participants tried to motivate themselves by making comparisons with reference groups that could reveal their advantageous sides while interpreting the inequalities they experienced, so they tried to relax mentally and psychologically. In the context of these results, the following suggestions are presented:

This study was carried out with the teachers working in public schools in a district with the purposeful sampling method. Considering that it partially provides a job guarantee for teachers in public schools, it has been determined that there are no participants who prefer to quit their jobs. However, repeating this study in samples consisting of individuals working in private schools or different sectors may reveal different results. Participants mentioned that negative situations such as the limited opportunities offered by the district to teachers, as well as positive situations such as high love and respect for teachers play a role in their motivation. Therefore, repeating this study in different sized settlements may lead to different results. In this study, the participants working in different staff types mentioned that they do not have the same economic and social rights. In this context, it can be said that there is a need to carry out studies to eliminate the differences in staff type among teachers and to develop employment policies where all teachers have equal rights.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 10.05.2022 tarih ve 2022-09 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Development of Teacher Self-Efficacy Scale Towards the Education of Individuals with Special Needs: Validity and Reliability Study

Elif Ünal, Ekrem Levent İlhan

Yazar Bilgileri

Elif Ünal 
Arş. Gör., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği,
elf.unal95@gmail.com

Ekrem Levent İlhan 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği,
leventilhan@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesidir. Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ilk, orta ve lise kademelerinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesinde madde havuzunun oluşturulması, kapsam geçerliği tespiti ve taslak ölçeğin hazırlanması, ön uygulamanın yapılması, yapı geçerliği tespiti ve güvenilirlik hesaplaması, ölçeğe son şeklinin verilmesi süreçleri izlenmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasında açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. AFA sonucunda 12 maddenin yer aldığı, tek faktörlü ve varyansın %72'sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. DFA sonucu nihai ölçeğe ait yapının uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğuna yönelik kanıtlar sağlanmıştır. Ölçme aracına ait iç tutarlılık katsayısı ile bileşik güvenilirlik değerlerinin .70'ten ve çıkarılan ortalama varyans değerinin .50'den yüksek bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin öz yeterliklerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebilen bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim
Öğretmen
Öz yeterlik
Özel gereksinimli birey

Keywords
Education
Teacher
Self-efficacy
Individual with special need

Makale Geçmişi
Geliş: 21.06.2023
Düzeltilme: 19.10.2023
Kabul: 26.11.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a Teacher Self-Efficacy Scale Towards the Education of Individuals with Special Needs. The study group was determined by using convenient sampling method and it consisted of teachers teaching different subjects at primary, secondary and high school levels. The steps followed in the development of the scale were creating an item pool, content validity calculations and preparing the draft scale, piloting, construct validity and reliability calculations, and preparing the finalized version. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used for the construct validity and reliability calculations. The results of EFA revealed a structure with 12 items and a single factor that explained 72% of the variance. CFA showed that fit index values for the structure of the finalized version were within the acceptable range. The internal consistency coefficient and combined reliability values of the scale were found to be higher than .70 and mean variance values higher than .50. The results of the study concluded that developed scale was a valid and reliable scale measuring self-efficacy of teachers.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Ünal, E. & İlhan, E. L. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TEBD*, 21(3), 1883-1902. <https://doi.org/10.37217/tebd.1318130>

Giriş

Çeşitlilik ve kapsayıcılık konusunu ele alan sınıf uygulamaları günümüzde hızla küreselleşen dünyada daha önemli hale gelmektedir (Romijn, Slot, Leseman ve Pagani, 2020). Bu sınıf uygulamaları, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları ne olursa olsun tüm öğrencilere eşit ve en iyi öğrenme ortamını sağlamak için bir gerekliliktir. Kapsayıcı eğitimin hedef grubunda her ne kadar özel gereksinimli bireyler akıllara gelse de günümüzde; göçmenler, mevsimlik işçiler, sosyal ve ekonomi olarak dezavantajlı bireyler de bu yelpazede ele alınmaktadır (Yarımkaya, Esentürk ve İlhan, 2022). Ayrıca kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin eğitim ortamının niteliğinin artırılması için birtakım uyarlamalar yapabilmeleri gerekmektedir (Karasu, 2022). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesinde, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin aktif olarak rol almasında ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yetkinliklerini geliştirmesinde öz yeterlik algısının kilit bir bileşen olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik, bireyin görevleri etkili bir şekilde yerine getirme yeteneğine olan inancını yansıtır (Bandura, 1997). Bu bakış açısına göre öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirme yetenekleri hakkında sahip oldukları inançlardır ve öğretmenlerin kişisel öğretme yeteneklerine ilişkin yargıları, belirli alanların gereksinimlerine ilişkin algıları ve bu alanlara göre güçlü ve zayıf yanlarından alınan bilgileri yansıtır (Morris, Usher ve Chen, 2017; Perera, Calkins ve Part, 2019; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Nitekim öğretmenlerin en çok zorlandıkları noktalardan biri sınıf ortamında tüm öğrencilerin gereksinimlerini anlayabilmek ve karşılayabilmektir (İlhan, Yarımkaya ve Yılmaz, 2022). Eğitimcilerin etkili öğretim uygulamalarını hayata geçirme yeteneklerinden emin olmaları gerekir ve algılanan yeterlik; öğretmenlerin, sınıflardaki davranışlarını, öğrencileri için oluşturdukları öğrenme ortamını, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için yapacakları farklı öğretim görevleri hakkındaki yargılarını etkileyebilir (Bandura, 1993; Duffin, French ve Patrick, 2012; Palmer, 2006; Tschannen- Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen yeterliğinin; öğretmenlerin performansını (örneğin öğretim uygulamaları, motive edici stiller, pedagojik inançlar, çaba), motivasyon ve başarı gibi öğrenci sonuçlarını etkilediği, çok çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilere öğretimde özgüveni artırdığı, kapsayıcı uygulamalar için kabul edici bir tutum oluşturma ve kapsayıcı uygulamalarda etkili öğretim stratejileri kullanmada oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Bandura, 1993; Duffin vd., 2012; Vent, 2021; Yada, Tolvanen ve Savolainen, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin yeterlik algılarının düşük veya yüksek seviyelerde olması öğrenme ve öğretme sürecindeki öğretmen özelliklerini de etkileyebilmektedir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler; hata yapan öğrencileri daha az eleştirebilirler, öğrenmek için mücadele eden öğrencilerle daha uzun süre çalışabilirler, özel gereksinimli öğrencileri özel eğitime yönlendirmeye daha az eğilimli ve bu öğrencilere öğretmede daha hevesli olma

eğiliminde olabilirler (Chan, 2008). Ayrıca öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler; daha fazla yeterlilik öğretmenlerin, daha fazla problem çözme stratejisi kullanmalarını, başarısızlık karşısında daha fazla ısrar etmelerini ve engelleri aşmak için yeni stratejiler uygulama olasılıklarının daha yüksek olmasını sağlar (Bandura, 1997; Romi ve Leyser, 2006). Araştırmalar, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin övgü ve pekiştirme kullanımı gibi daha yararlı stratejiler benimsediklerini, öğrencinin sorununu öğrenci ve çevresi arasındaki etkileşime bağladıklarını, sınıfta daha fazla akademik odaklanma sağladıklarını, diğer öğretmenlerden farklı türde geri bildirimler kullandıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında bunları öğrencilerin öğrenemeyeceklerinin göstergeleri olarak değil uygun öğretim yöntemlerini keşfederek aşılması gereken engeller olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Almog ve Shechtman, 2007; Gibson ve Dembo, 1984).

Düşük öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenler; akademik olmayan eğlencelere daha fazla zaman ayırabilirler, hızlı sonuç alamazlarsa öğrencilerden kolayca vazgeçebilirler, başarısızlıkları için onları eleştirebilirler, öğrencilerin yeterlik duygularını ve bilişsel gelişimlerini zayıflatabilecek sınıf ortamları oluşturabilirler, otoriter bir yaklaşıma sahip olabilirler ve öğrencileri motive etmek için çok az çaba harcayabilirler (Bandura, 1993; Palmer, 2006). Kapsayıcı uygulamaları uygulamada öğretmen yeterliği yüksek olan bir öğretmen, özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere normal sınıfta etkili bir şekilde öğretilebileceğine inançları ve başarılı olma olasılıkları daha yüksekken kaynaştırma uygulamalarını uygulamada yetersiz olan öğretmenler, özel öğrenme ihtiyaçları olan bir öğrenciyi normal bir sınıfa dâhil etmek için yapabilecekleri çok az şey olduğunu düşünebilir, kapsayıcı uygulamaları denemede isteksiz olabilir ve algıladıkları zorlukları artırabilirler (Sharma, Loreman ve Forlin, 2012; Subban, Round ve Sharma, 2021). Bu bilgiler ışığında öz yeterlik duygusunun öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, eğitim sürecindeki genel yönelimlerini ve buna bağlı olarak öğrencilerin akademik sonuçlarını etkilemede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi/ölçülmesi ve elde edilecek sonuçlara ilişkin eylem planlarının oluşturulması ve hayata geçirilmesi sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulması için önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen öz yeterlik inançlarını ölçmek için kullanılan araçların nicelik olarak azlığını ve bu araçların geçerliliği ile ilgili önemli sorunları ortaya çıkarmıştır. Denzine, Cooney ve Mckenzie'ye (2005) göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenci başarısı, müfredat yeniliği gibi olgular üzerindeki etkisi hakkındaki çeşitli önermeler gerçeği yansıtır olsa da kullanılan ölçüm araçları yeterli düzeyde geçerli ve/veya güvenilir değilse önermeler ampirik olarak kanıtlanamayabilir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öğretmen

yeterliliğini inceleyen bazı araştırmalarda (Almog ve Shechtman, 2007; Leyser, Zeiger ve Romi, 2011; Weisel ve Dror, 2006) genel öğretmen yeterliğini ölçen ölçüm araçları (Gibson ve Dembo, 1984) kullanılmıştır. Bu ölçekler geçerli ve güvenilir ölçüm araçları olmalarına rağmen özel gereksinimli bireylere yönelik spesifik maddeler içermemektedir. Bu durum özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik genel ve branş öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçüm araçlarının geliştirilmesi ile bu ölçüm araçları perspektifinde araştırmalar yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Block, Hutzler, Barak ve Klavina, 2013; Hutzler, Zach ve Gafni, 2005; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012; Sharma vd., 2012; Taliaferro, Hammond ve Wyant, 2015).

Kapsayıcı eğitim uygulaması üzerine yapılan araştırmalar; kapsayıcılığın başarısının öğretmenlerin kapsayıcı stratejileri kullanabilmek için kendilerine inanmalarına bağlı olduğunu göstermiştir (Emmers, Baeyens ve Petry, 2020; Vent, 2021). Öğretmenlerin yeterlik inançları evrensel değildir ve kişinin kendini yetenekli bir öğretmen gibi hissedip hissetmemesi, kısmen kişinin öğretim ortamının değişen taleplerine bağlıdır (Love, Toland, Usher, Campbell ve Spriggs, 2019). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlikleri farklı bağlamlarda incelemek önem arz etmektedir. Ulusal alanyazında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterliğini ölçmeyi amaçlayan bir ölçüm aracına rastlanmamıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimleri olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bir arada eğitime tabi tutulduğu sınıf ortamlarında görev yapabilecekleri ve başarılı olmaları için bazı yetkinliklerinin olması gerektiği göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin eğitimini bütünsel olarak ele alan bir ölçeğin geliştirilerek alanyazınına kazandırılması öğretmenlerin öz yeterliği hakkında daha fazla bilgi sağlaması açısından son derece önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesidir.

Yöntem

Etik İzin

Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 02.03.2021 tarihinde E-77082166-302.08.01-52538 numaralı izin alınmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma ilk, orta ve lise kademelerinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler 2021 yılının ilk üç ayında Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Ölçüm aracına ait geçerlik ve güvenilirliğin sınanmasına ilişkin birbirinden

bağımsız, ardışık iki araştırma grubundan toplamda 653 kişi anketi tamamlamıştır. Tamamlanan anketlerin incelenmesinden sonra (eksik, hatalı veya sürekli aynı değerin işaretlendiği anketler elenmiştir) toplam 603 (yaklaşık %92) anket analizler için kabul edilmiştir.

Araştırma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Araştırma Grubu (Toplam)</i>		<i>Araştırma Grubu 1 (n=302)</i>		<i>Araştırma Grubu 2 (n=301)</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>						
Kadın	358	59,4	177	58,6	181	60,1
Erkek	245	40,6	125	41,4	120	39,9
<i>Yaş</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>
23-65 yaş arası	37,28	9,24	37,52	9,12	37,03	9,36
<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Lisans	497	82,4	248	82,1	249	82,7
Lisansüstü	106	17,6	54	17,9	52	17,3
<i>Mesleki Deneyim</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>
1-39 yıl arası	13,06	9,19	13,07	9,13	13,04	9,27
<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Devlet	519	86,1	265	87,7	254	84,4
Özel	84	13,9	37	12,3	47	15,6
<i>Kademe</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
İlkokul ve Öncesi	94	15,6	48	15,8	46	15,2
Ortaokul	278	46,1	143	47,4	135	44,9
Lise	231	38,3	111	36,8	120	39,9

Birinci araştırma grubunda yer alan katılımcıların %58,6’sı (n=177) kadın, %41,4’ü (n=125) erkektir ve katılımcı yaşlarının 23-65 yaş aralığında ($\bar{X}=37,52\pm 9,12$) olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %82,1’i (n=248) lisans, %17,9’u (n=54) ise lisansüstü diplomasına sahiptir. Katılımcıların 1-39 yıl arası ($\bar{X}=13,07\pm 9,13$) mesleki deneyime sahip oldukları, %87,7’sinin devlet okullarında (n=265) ve %12,3’ünün ise (n=37) özel okullarda çalıştığı tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların %15,8’i (n=48) ilkokul ve öncesi, %47,4’ü (n=143) ortaokul ve %36,8’i (n=111) lise kademesinde görev yapmaktadır.

İkinci araştırma grubunda yer alan katılımcıların %60,1’i (n=181) kadın, %39,9’u (n=120) erkektir ve katılımcı yaşlarının 23-65 yaş aralığında ($\bar{X}=37,03\pm 9,36$) olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %82,7’si (n=249) lisans, %17,3’ü (n=52) ise lisansüstü diplomasına sahiptir. Katılımcıların 1-39 yıl arası ($\bar{X}=13,04\pm 9,27$) mesleki deneyime sahip oldukları, %84,4’ünün devlet okullarında (n=254) ve %15,6’sının (n=47) özel okullarda çalıştığı, %15,2’sinin (n=46) ilkokul ve öncesi, %44,9’unun (n=135) ortaokul ve %39,9’unun (n=120) lise kademesinde görev yaptığı tespit edilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesinde DeVellis'in (2014) önerileri bağlamında beş basamaklı bir süreç izlenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak ölçülmek istenen özellik Bandura'nın (1977, 1997) Öz Yeterlik Kuramına ve MEB (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne dayalı olarak tanımlanmıştır ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması (Block vd., 2013; Gibson ve Dembo, 1984; Hutzler vd., 2005; Sharma vd., 2012; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) gerçekleştirilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak madde havuzu oluşturulması sonrası ölçek maddelerinin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi için Özel Gereksinimli Bireyler için Beden Eğitimi ve Spor, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından uzmanların görüşleri alınmıştır ve ilk aşamada toplam 30 madde olarak belirlenen taslak madde havuzu uzman görüşleri sonrasında 25 maddeye indirgenmiştir. Geliştirilen ölçekte yapı geçerliğine ve güvenilirliğe kanıt sağlamak için açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizinden yararlanılmıştır (DeVellis, 2014). Ölçek geçerliği tespitinde çıkarılan ortalama varyans (AVE) ve bileşik güvenilirlik (CR) hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarılama güvenilirliği (Sperman Brown) ve alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçeğin hazırlanması ve gerekli analizler neticesinde, maddeler, "yapabilmek" gibi fiiller içermiştir ve ölçüm düzeyinin "Kesinlikle katılmıyorum" için 0'dan "Kesinlikle katılıyorum" için 10'a kadar değişen 11 noktalı doğrusal bir yapıda oluşturulmasına karar verilmiştir (Bandura, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. İlk aşamada ölçüm aracında yer alan maddelere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Bu bağlamda ölçüm aracında yer alan 25 maddenin her biri için incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri sonucunda 21, 22 ve 23. maddelere verilen yanıtların negatif çarpıklık gösterdiği belirlenmiştir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Bu ifadelere her bir katılımcının yüksek düzeyde olumlu yanıt vermiş olması bu özelliklerin herkes tarafından genel kabul görmüş durumlar olduğu düşüncesini ortaya çıkarmış ve ilgili üç madde analiz dışı bırakılmıştır. Tanımlayıcı analizler sonrası ölçek geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasında AFA ve DFA'dan yararlanılmıştır. Bu analizlere ilişkin bilgiler sonraki bölümlerde ayrıntıları ile raporlanmıştır.

Bulgular

Ölçek Geçerliğine Ait Bulgular

Elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği ve Barlett'in Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu KMO Örneklem Yeterliği değeri .95 ve Barlett'in Küresellik test değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3763,414$; $sd=66$; $p<.000$). Değerlerin istatistiksel olarak anlamlı çıkmış olması sonucunda AFA'nın uygulanabilirliği konusunda herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Kline, 2015). KMO Örneklem Yeterliği değerinin 1'e yakın olması verilerin analize uygunluğunu, Barlett'in Küresellik test değerinin anlamlı olması ise ölçülen özelliğin çok değişkenli normallik dağılımından geldiğini göstermektedir.

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin faktör yapısını test etmek amacıyla 22 maddenin dâhil edildiği AFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucu herhangi bir faktörde yer almayan, birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip maddeler (maddelerin binişiklik durumu) ve .60'ın altında faktör yük değerine sahip olan maddeler incelenmiş ve tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidel, 2007). İlgili maddeler aşamalı olarak analiz dışı bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Aşamalı olarak tekrar edilen analizler sonucu 10 madde (1, 2, 3, 6, 7, 8, 13, 17, 20, 24) analiz dışı bırakılmıştır. Tablo 2'de analiz dışı bırakılan maddelerden sonra yapılan analiz neticesinde elde edilen tek faktörlü yapının açıkladığı özdeğer, varyans ve yığılmalı varyans yüzdesine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2. Tek Faktörlü Yapının Açıkladığı Özdeğer, Varyans ve Yığılmalı Varyans Yüzdesine İlişkin Bulgular

Faktör	İlk Özdeğerler			Kare Yüklemelerin Öz Toplamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	8,617	71,812	71,812			
2	.694	5,787	77,599			
3	.566	4,716	82,315	8,617	71,812	71,812
4	.443	3,695	86,010			

Yöntem: Temel Bileşen Analizi.

Açıklanan toplam varyans değerinin en az %50 olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Açıklanan toplam varyans değerinin yaklaşık %72 olması ölçeğin yeterli düzeyde bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. AFA sonucu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .61 ile .92 arasında değişmektedir (Tablo 3). Bu değerlere göre her bir ifadenin oldukça yüksek bir faktör yük değerine sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Madde Analizi ve Ölçek Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçek güvenirliliğini ortaya koymak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş ve her bir madde için alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek güvenirliliği için ayrıca testi yarılama güvenirliliği (Sperman Brown) ve Cronbach'ın Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Güvenirlilik Bulguları

<i>Madde No</i>	<i>Faktör Yük Değerleri</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>t (Alt-Üst%27)[#]</i>	<i>Testi Yarılama Güvenirliliği (Sperman Brown)</i>	<i>Cronbach'ın Alfa Güvenirliliği</i>
M19	.918	.897	-24,581*		
M14	.899	.874	-23,557*		
M18	.891	.867	-22,811*		
M16	.882	.854	-21,636*		
M9	.870	.841	-24,355*		
M12	.869	.838	-22,029*	.942	.963
M10	.868	.839	-24,745*		
M11	.864	.834	-21,167*		
M4	.848	.815	-26,756*		
M5	.815	.779	-21,441*		
M15	.793	.752	-16,730*		
M25	.610	.562	-11,071*		

*n₁-n₂=82, *p<.001

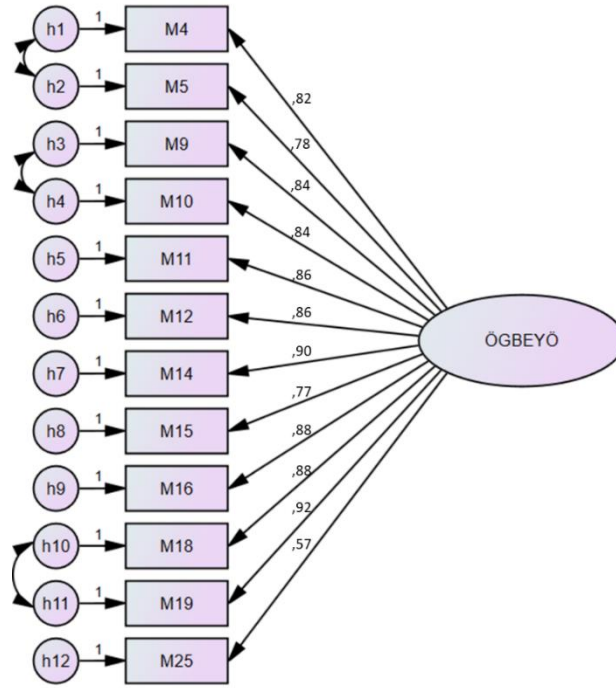
Ölçekte yer alan her bir madde için hesaplanan madde-toplam test korelasyon değerlerinin .56 ile .90 arasında bir değer aldığı ve alt %27'lik ile üst %27'lik grupların karşılaştırılması sonucu elde edilen t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı (p<.001) olduğu belirlenmiştir. Bulgular; ölçek maddelerinin geçerliklerinin yüksek olduğu, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri açısından öğretmenleri ayırt ettiği ve aynı/benzer davranışları temsil etme gücüne sahip maddeler olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca ölçeğe ait Cronbach'ın Alfa katsayısı değerinin .70'ten yüksek bir değere (α =.96) sahip olması ve Sperman Brown testi yarılama güvenirlilik katsayısının .94 olarak hesaplanması ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu ve yeterli düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma grubundan elde edilen veriler ile AFA sonucu elde edilen yapının doğrulanması ve yapı geçerliğinin sınanması için DFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin elde edilen model uyum değerleri incelendiğinde (χ^2 /sd=5,860; GFI=.850; TLI=.909; CFI=.927; RMSEA=.127; SRMR=.038) model uyum indeks değerlerinin zayıf olduğu diğer bir ifade ile önerilen eşik değerleri karşılamadığı tespit edilmiştir (Brown, 2006; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Daha iyi uyum indeks değerlerine ulaşabilmek amacıyla modifikasyon indeks değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda önerilen üç modifikasyon modele eklenerek model uyum

indekslerinin iyi/kabul edilebilir değer aralıklarına getirilebildiği tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=3,269$; GFI=.918; TLI=.960; CFI=.970; RMSEA=.073; SRMR=.026).

Şekil 1’de görüldüğü üzere 4-5, 9-10 ve 18-19. maddeler arasındaki hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Son modelde 12 maddenin standartlaştırılmış regresyon ağırlıklarının .57 ile .92 arasında ve tüm maddelere ait t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).



Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği path diyagramı

Model uyum indeks değerleri incelendiğinde 3'ten küçük bir değere sahip olması ($\chi^2/sd \leq 3$) iyi bir model uyumunu gösterirken bu oranın 5'ten küçük bir değer alması durumunda modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Benzer şekilde .05 ile .08 arasında yer alan RMSEA değeri ve .90 ile .95 arasındaki bir GFI değeri de kabul edilebilir bir model uyumunun göstergesidir (Bayram, 2013; Meydan ve Şeşen, 2011). Bu çalışmada elde edilen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd=3,269$) ve GFI değeri (GFI=.92) modelin genel uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan 3'ten küçük SRMR değeri ile 1'e yakın ve .95 üzerinde bir değere sahip olan CFI ve TLI değerleri iyi model uyumu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2013; Kline, 2015; Meydan ve Şeşen, 2011). Bu nedenle elde edilen değerler modelin genel uyumunun iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 12 maddeden oluşan yapının model uyum indekslerinin iyi/kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. DFA Bulguları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>t değeri</i>	<i>R²</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>
M25	.572	12,072	.327		
M19	.917	9,486	.841		
M18	.875	10,609	.766		
M16	.881	10,845	.776		
M15	.774	11,661	.599		
M14	.901	10,477	.812	.962	.689
M12	.864	11,065	.747		
M11	.855	10,886	.731		
M10	.839	11,269	.704		
M9	.835	11,297	.697		
M5	.779	11,622	.607		
M4	.815	11,449	.664		

$\chi^2/sd=3,269$; GFI=.918; TLI=.960; CFI=.970; RMSEA=.073; SRMR=.026

Ölçek bileşik güvenilirlik değerinin .96 (CR=.962) ve çıkarılan ortalama varyans değerinin ise .69 (AVE=.689) olduğu belirlenmiştir. Çıkarılan ortalama varyans değerinin .50'den yüksek (AVE>.50) ve bileşik güvenilirlik değerinden küçük (AVE<CR) bir değere sahip olması benzeşim geçerliği için dikkate alınan ölçütler arasında yer almaktadır (Fornell ve Larcker, 1981). DFA sonucunda hesaplanan çıkarılan ortalama varyans ve bileşik güvenilirlik değerlerinin belirtilen ölçütleri karşılaması nedeniyle ölçeğin benzeşim geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir.

Tartışma

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yeni bir ölçüm aracı tasarlanmanın iki temel dayanağı söz konusudur: i) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenmiş olması ve ii) özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik ölçümünün, özel gereksinimli öğrencilere yönelik spesifik maddelerle yapılması gerekliliğidir. Bu bağlamda iki farklı araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda 12 madde ve tek faktörden oluşan "Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" geliştirilerek geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği geliştirme süreci ve psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler bu bölümde değerlendirilmektedir.

Sharma vd.'nin (2012) kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirme noktasında öğretmen yeterliklerini tespit etmek amacıyla geliştirdikleri ölçüm aracında, ölçek maddelerinde herhangi bir etikete (örneğin, otizmliler öğrenciler) yer verilmesinden kaçınılması gerektiğini belirtmiştir. Nitekim öğretmenlerin tüm özel gereksinimli öğrencileri kapsayacak bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği düşünüldüğünden ölçekte belirli bir etikete dayalı maddelere (örneğin, görme yetersizliğine sahip öğrenciler) yer verilmemiştir.

Bandura (2006), öz yeterlik ile ilgili ölçüm araçlarındaki maddelerin "yapabilmek" gibi fiiller içermesi gerektiğini belirtmiştir. Alanyazında öğretmen yeterliğini araştırmak için oluşturulan ölçüm

araçları da benzer ifadelerle sahiptir (Gibson ve Dembo, 1984; Hollender, 2011; Humphries, Hebert, Daigle ve Martin, 2012; Sharma vd., 2012; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu doğrultuda geliştirilen ölçüm aracındaki madde ifadeleri "kullanabilirim", "sağlayabilirim" gibi (Örneğin: Özel gereksinimli öğrencilerin derslere istekli katılabilmesi için gerekli motivasyonu sağlayabilirim.) ifadeleri içermektedir.

Bandura (2006), yeterlik inançlarının gücünü, 0'dan başlayıp (Yapamaz), 50 (Orta derecede kesin yapabilir) ve 100'e kadar ilerleyen (Çok fazla yapabilir), 10 birim aralıklarla değişen 100 puanlık bir ölçekle kaydedilmesini önermiştir. Bu kapsamda geliştirilen ölçekte ölçüm düzeyinin "Kesinlikle katılmıyorum" için 0'dan "Kesinlikle katılıyorum" için 10'a kadar değişen 11 noktalı doğrusal bir yapıda oluşturulmasına karar verilmiştir. Alanyazında bu araştırmaya benzer yanıt kategorilerine sahip ölçüm araçları mevcuttur (Humphries vd., 2012). Myers, Wolfe ve Feltz (2005), 1-4 veya 1-5 ölçeğinin öz yeterliği ölçerken 0-10 ölçeği kadar etkili olduğunu öne sürmektedir. Öz yeterlik ölçümüne ilişkin alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarda Likert tipi ölçüm düzeyine sahip ölçeklere yer verilmiştir (Block vd., 2013; Gibson ve Dembo, 1984; Hollender, 2011; Hutzler vd., 2005; Sharma vd., 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıyı içermektedir. Kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması, kişisel değişkenler ile özel gereksinimli öğrencilere normal sınıflarda eğitim verme öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla geliştirilen ölçeklerde tek faktörlü yapılara rastlanılmaktadır (Hollender, 2011; Hutzler vd., 2005). Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekten farklı olarak alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarda (genel öğretmen öz yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik ölçekleri) geliştirilen ölçeklerin çok faktörlü yapıya sahip olduğu görülmektedir (Bandura, 1997; Block vd., 2013; Gibson ve Dembo, 1984; Humphries vd., 2012; Martin ve Kulinna, 2003; Sharma vd., 2012; Skaalvik ve Skaalvik 2007; Tschannen-Moran ve Hoy 2001; Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008). Bir ölçekte yer alması gereken faktör sayısının belirlenmesinde açıklanan varyans oranı önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Büyüköztürk'e (2016) göre açıklanan varyansın büyük olması ilgili olgu veya kavramın o denli iyi ölçüldüğü şeklinde yorumlanmalı ve tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve üstünde olması beklenmektedir. Bu araştırmada gerçekleştirilen AFA sonucu açıklanan varyans oranı yaklaşık %72 olarak belirlenmiş ve ölçeğin tek faktörlü yapısının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ardından gerçekleştirilen DFA ile tek faktörlü yapının genel uyumunun iyi/kabul edilebilir düzeyde olduğu ve hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin kritik değerlerin üzerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Açıklamalar ışığında, bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğe ilişkin çeşitli özellikler aşağıda sıralanmaktadır:

- Ölçek 12 madde ve tek faktörlüdür.
- Ölçekte belirli bir etikete dayalı maddelere yer verilmemiştir.
- Ölçek maddeleri kullanabilirim, sağlayabilirim gibi ifadeleri içermektedir.
- Ölçek ölçüm düzeyi “0=Kesinlikle katılmıyorum”dan “10=Kesinlikle katılıyorum”a kadar değişen 11 noktalı doğrusal bir yapıdadır.

Sonuç ve Öneriler

Temel görevi öğrenme ortamlarında öğrencilerin uygun yöntemlerle bilgi ve beceriler elde etmesini sağlamak olan öğretmenleri (Esentürk, Yılmaz, İlhan ve Kan, 2019), kapsayıcı eğitim faaliyetlerini uygulamak için yetiştirmek son yıllarda daha önemli hale gelmiştir. Bu durum öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi için gerekli yeterliliğe sahip olup olmadıklarının sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Geliştirilen ölçek, öğretmenlerin tek bir öğrenciye ders vermede ne kadar etkili olduğunu anlamak için kullanılmakla beraber (örneğin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler) öğretmen adayları, genel sınıflarda görev yapan öğretmenler veya özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aktif rol oynayan öğretmenler özelinde de kullanılabilir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının programı tamamlamadan önce kabul edilebilir bir düzeyde algılanan yeterlilik elde edip etmediklerini anlamak için bir değerlendirme aracı olarak da nitelendirilebilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ulusal alan yazında güncellenen yeterlikler bağlamında (MEB, 2017) özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili olarak öğretmen yeterliliğini ölçmeyi hedefleyen güncel bir ölçüm aracı niteliğindedir. Diğer yandan mevcut eğitim sistemi ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim programları, öğretmenleri kapsayıcı sınıflarda eğitim vermeye yeterli duruma getirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve buna uygun faaliyetlerin yürütülebilmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları; öz yeterlik kuramının, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik inançlarını araştırmak için yararlı bir çerçeve olduğunu göstermiştir. Bandura'ya (1997) göre, öğretim öz yeterliğine sahip olmayan öğretmenler, öğrencilerin uygunsuz davranışlarına karşı öfkeyi, zorlayıcı disiplin uygulamalarını benimserler. Buna karşılık, öz yeterliği yüksek öğretmenler öğrencilerini cesaretlendirir, göreve daha fazla zaman harcar, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardım etmeye devam eder, daha iyi ders planları oluşturur, öğrencileri ilgili akademik tartışmalara dâhil eder ve nihayetinde öğrencinin öğrenmesini artırır. Martin ve Kulinna (2004), güçlü öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, pratik yapmak istemeyen öğrencilerle bile çalışırken öğretmeye devam etme konusunda güçlü bir niyetleri olduğunu ve kendi öz yeterliklerine daha fazla inanan öğretmenlerin, daha az öz yeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla eğitime karşı daha olumlu tutumlar

bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Artan yeterlik duygusu eğitimin kalitesine ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarına pozitif etki edeceğinden öğretmenlik mesleğinde yüksek yeterliğe sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bilgiler sonucunda araştırma sürecindeki gözlemler ve araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulabilir: Geliştirilen ölçme aracı farklı yaş gruplarında veya belli bir yetersizlik türünün (zihinsel yetersizliğe sahip bireyler ile çalışan öğretmenler) dikkate alındığı araştırmalar kapsamında test edilebilir. Yeni mezunları ve mesleğe geçiş yapan öğretmenleri izleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir. Mesleki gelişim çalıştaylarının ve hizmet içi eğitimlerin, staj deneyiminin öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi deneysel araştırmalarla incelenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterliklerinin ardındaki nedenleri daha iyi anlamak için görüşme, odak grup vb. tekniklerin kullanıldığı nitel araştırmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Ankara: Ezgi.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/01443410701491833>
- Coşkun, R., Altunışık, R. & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (9. b.). Sakarya: Sakarya.

- Denzine, G. M., Cooney, J. B. & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689-708.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev., 3. b.). Ankara: Nobel
- Duffin, L. C., French, B. F. & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Esentürk, O. K., Yılmaz, A., İlhan, E. L. & Kan, A. (2019). Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(2), 63-88. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/684627> sayfasından erişilmiştir.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7. b.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hollender, I. (2011). *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3443933)
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K. & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- İlhan, L. E. Yarımkaaya, E. & Yılmaz, S. H. (2022). Kapsayıcı eğitim. E. L. İlhan (Ed.), *Farklı boyutlarıyla öğretmenlik içinde* (s. 69-85). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, N. (2022). Kapsayıcı eğitim. E. L. İlhan., E. Yarımkaaya & O. K. Esentürk (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde* (s. 35-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

- Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Love, A. M., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M. & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.005> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.219>
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-297. <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609161>
- MEB. (2017). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9378-y> sayfasından erişilmiştir
- Myers, N. D., Wolfe, E. W. & Feltz, D. L. (2005). An evaluation of the psychometric properties of the coaching efficacy scale for coaches from the United States of America. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 9(3), 135-160. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0903_1
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671. <https://doi.org/10.1080/09500690500404599>
- Perera, H. N., Calkins, C. & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>

- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Subban, P., Round, P. & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348-361. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taliaferro, A. R., Hammond, L. & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçęęi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33.
- Vent, N. T. (2021). *Self-efficacy for inclusion: special education supports and general education teacher self-efficacy for inclusive practices*. (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 28318141)
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>

Yada, A., Tolvanen, A. & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Yarımkaya, E., Esentürk, O. K. & İlhan, E. L. (2022). Beden eğitimi ve sporda kapsayıcı eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı. E. L. İlhan., E. Yarımkaya & O. K. Esentürk (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde* (s. 53-69). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.

Extended Summary

Self-efficacy reflects one's belief in his/her ability to fulfill tasks in an effective way (Bandura, 1997). In this regard, teachers' self-efficacy can be defined as teachers' beliefs regarding their ability to accomplish their professional tasks as well as their perceptions regarding certain needs that are specific to particular fields and information obtained by determining their strengths and weaknesses in these issues (Morris, Usher, and Chen, 2017; Perera, Calkins, and Part, 2019; Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy, 1998). Accordingly, it can be concluded that teachers' self-efficacy plays a significant role in developing an accepting attitude for inclusive practices and adopting effective teaching strategies in such practices (Bandura, 1993; Duffin et al., 2012; Vent, 2021; Yada, Tolvanen, and Savolainen, 2018).

Special education teachers' self-efficacy levels are believed to affect their teaching practices and tendencies during teaching and learning processes. For instance, teachers with high levels of self-efficacy might be more enthusiastic about teaching students with special needs themselves instead of directing them to receive special education programs (Chan, 2008). Those with low levels of self-efficacy, on the other hand, might easily give up if they do not see immediate outcomes of their teaching, criticize students for their failures and be less reluctant to motivate them (Bandura, 1993; Palmer, 2006). Under the light of this information, it can be concluded that self-efficacy is a significant factor affecting teaching practices and education-related tendencies of teachers as well as academic achievements of students. Thus, it is essential to contribute to the literature by developing a scale reflecting a holistic approach to special education provided for students with special needs so that we can obtain more detailed information regarding teachers' self-efficacy. The aim of this study is to develop Teacher Self-Efficacy Scale Towards the Education of Individuals with Special Needs.

Determined by using the convenient sampling method, the study group consisted of teachers teaching different subjects at primary, secondary and high school levels. The researchers followed a five-step process for the development of the scale as suggested by DeVellis (2014). To achieve this purpose, the authors first defined the construct to be measured by referring to Bandura's (1977, 1997)

Self-efficacy Theory and “*General Competencies of Teaching Profession*” published by Ministry of National Education (MEB, 2017). Later, an item pool was created through a comprehensive literature review on self-efficacy of special education teachers (Block et. al., 2013; Gibson and Dembo, 1984; Hutzler et. al., 2005; Sharma et. al., 2012; Tschannen-Moran and Hoy, 2001). Later, in order to obtain expert opinion and feedback for the items, this draft item pool was sent to a group of experts working in the following fields: physical education for students with special needs; measurement and evaluation; teaching principles and method; and Turkish language and literature. Finally, 30 draft items were reduced to 25 after the necessary revisions and corrections recommended in the feedback provided by the experts. Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were performed to obtain evidence for construct validity and reliability of the scale. In addition, average variance extracted (AVE) and composite reliability (CR) values were calculated for validity. As for reliability, Cronbach Alpha internal consistency coefficient, (Spearman Brown) split-half reliability and bottom-top %27 groups values were compared. The items in the scale involved statements starting with “is able to...” verb phrases and the rating scale preferred was a 11-point Likert scale (0-I do not agree at all and 10-I totally agree” (Bandura, 2006). SPSS and AMOS software were used for the analyses of the data. After the descriptive analyses, Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were performed for validity and reliability tests.

In addition, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) sampling adequacy and Barlett’s Test of Sphericity were applied in order to determine the appropriacy of the collected data for Exploratory Factor Analysis. KMO sampling adequacy value (0.95) and Barlett’s Test of Sphericity value ($\chi^2=3763,414$; $sd=66$; $p<.000$) were found to be significant according to the analyses. EFA obtained a single factor 12-item structure that explains %72 of the variance. Similarly, CFA provided evidence showing that goodness of fit indexes for the structure of the finalized scale were within acceptable limits (Bayram, 2013; Kline, 2015; Meydan and Şeşen, 2011). In addition, it was found that the internal consistency coefficient and composite reliability (CR) values of the scale are higher than 0.70 and average variance extracted (AVE) value higher than 0.50. These findings indicate that the scale items were highly valid, discriminated teachers according to their self-efficacies regarding teaching students with special needs and represented the same/similar behaviors (Büyüköztürk, 2016). Also, Cronbach Alpha coefficient is higher than 0.70 and Spearman Brown Test split-half reliability coefficient is higher than 0.94, which might imply that the items of the scale are consistent and have sufficient level of reliability.

Sharma et al. (2012) suggested that it should be avoided to mention a label indicating a specific illness (i.e autistic students) in items of a scale developed to determine teacher competencies in inclusive education practices. In addition, Bandura (2006) emphasized that items in a scale measuring self-efficacy should include certain verbs such as “...is able to do...” etc. Also he

recommended that efficacy beliefs should be measured with a scale of 100 points with 10 points intervals: 0 (he/she is not able to ...), 50 (he/she is able to at moderate success level) and 100 (he/she is able to very well).

The similar studies in the literature reported a single factor structure also for both the scales developed to measure teacher efficacy scale for inclusive education and those developed to examine the relationship between personal variables and self-efficacies regarding teaching students with special needs in regular classrooms. Under the light of these explanations, the scale developed within the scope of the study consists of 12 items under one single factor. The items in the scale include verb phrases such as "I am able to use..." or "I am able to do..." etc. The rating has a 11-point linear structure ranging between 0="I do not agree at all" and 11="I totally agree". It is now more important to train teachers whose basic duty is to help students acquire knowledge and skills in learning environments by adopting appropriate methods for the implementation of inclusive education activities (Esentürk, Yılmaz, İlhan, and Kan, 2019). Therefore, it is also essential to question whether today's teachers are equipped with required competencies for teaching students with special needs. Although this scale is primarily used to determine to what extent teachers effectively teach only one student (i.e students with mental disability), it can also be used by teacher candidates, regular classroom teachers and those playing an active role in the training of individuals with special needs. In addition, it can also be administered as an evaluation tool to determine whether teacher candidates have acquired an acceptable level of competencies or not before they graduate.

Ek: Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum ← → Kesinlikle Katılıyorum										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ders içeriklerini özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine göre uyarlayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Özel gereksinimli öğrencilerin ders içi etkinliklerde gerekli güvenlik önlemlerini alabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Özel gereksinimli öğrenciler için derslerde zengin içerikler oluşturabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine farklı ölçme değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Özel gereksinimli öğrencilerin derslere istekli katılabilmesi için gerekli motivasyonu sağlayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde farklı meslek gruplarıyla iş birliği yapabilirim (psikolog, doktor, odyometrist, fizik tedavi uzmanı, çocuk gelişimi uzmanı vb.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Özel gereksinimli öğrencilerin yaşam kalitelerini destekleyecek kazanımlar sunabilirim (Öz bakım, iletişim, sosyal beceriler vb.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Öğrencilerin özel gereksinimlerine göre ideal öğrenme atmosferi oluşturabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yöntemleri uygulayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Özel eğitimle ilgili yeterliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 02.03.2021 tarih ve E-77082166-302.08.01-52538 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" Romanının Eleştirel Pedagojinin Bazı Kavramları Açısından Çözümlemesi

Analysis of Fakir Baykurt's "The Tenth Village" in Terms of Selected Concepts of Critical Pedagogy

Hilal Çalmaşur, Ayhan Ural

Yazar Bilgileri

Hilal Çalmaşur 

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
hilal.calmasur@gazi.edu.tr

Ayhan Ural 

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi,
urala@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanını eleştirel pedagojinin eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praxis, yeniden doğuş, eğitsel imkân, ekopedagoji ve demokratik mücadele kavramları açısından çözümlemektir. Araştırmada doküman çözümlemesi modeli ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler sürekli karşılaştırma veri analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde "Onuncu Köy" romanında gerçekliğin bireyleri ezen koşullarına karşı eyleme geçmek için bilinçlenme süreci; halkın ve eğitimcilerin düşünceleri hakkında iletişime geçmek; bireylerin dünyayı ve kelimeleri okurken kendi gerçekliklerini ve yaşamlarını okuyup yazmaları; bireylerin başkaları veya koşullar aracılığıyla belirlenmiş bir nesne olarak değil edimleri, istekleri ve öznellikleriyle var olması; bilgiyle donanmış bir şekilde eylemde bulunma; ezilenlerin mücadelesini benimsemek isteyen bireylerin geçirdikleri ve geçirecekleri süreç; eğitimin özgürleşmek için itici bir güç olduğu fikri; ekolojik ve sosyal adalet arasında eleştirel bir diyalog kurma çabası; çeşitli alanlarda özgürlükçü ve eşitlikçi şartlar oluşturmayı genişletme çabası önemli görülmektedir. Araştırmacılara Türk edebiyatından veya dünya edebiyatından belirlenecek olan farklı romanlarla eleştirel pedagojinin bazı temel kavramlarına ilişkin çözümlemeler yapmaları, eleştirel pedagoji için örnek olabilecek ve olmayacak içerikteki romanlara ilişkin karşılaştırmalı çözümlemeler yapmaları önerilebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eleştirel pedagoji
Fakir Baykurt
Onuncu Köy romanı
Doküman çözümlemesi

Keywords

Critical pedagogy
Fakir Baykurt
The Tenth Village novel
Document analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 19.07.2023
Düzeltilme: 28.11.2023
Kabul: 08.12.2023

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze Fakir Baykurt's novel "The Tenth Village" in terms of critical awareness, dialogue, literacy, original existence, praxis, rebirth, educational opportunity, ecopedagogy, democratic struggle concepts of critical pedagogy. In the research, document analysis and the criterion sampling method were used. The data were analyzed with the continuous comparison data analysis approach. In the coding process, the coding technique made within a general framework was used. When the results of the research were evaluated, the following issues were deemed crucial: the awareness-raising process to take action against the oppressive conditions of reality; to communicate about the thoughts of the public and educators; for individuals to read and write their own realities and lives while reading the world and words, individuals' existing with their actions, wishes and subjectivities, not as objects determined by others or conditions; to take action equipped with knowledge; the process that individuals who want to embrace the struggle of the oppressed go through and will go through; the idea that education is a driving force for emancipation; an effort to establish a critical dialogue between ecological and social justice; an effort to expand the creation of libertarian and egalitarian conditions in various fields in the novel "The Tenth Village". Researchers can be advised to analyze some basic concepts of critical pedagogy with different novels to be determined from Turkish or World Literature, to make comparative analyzes of novels that may or may not be an example for critical pedagogy.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Çalmaşur, H. & Ural, A. (2023). Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının eleştirel pedagojinin bazı kavramları açısından çözümlemesi. *TEBD*, 21(3), 1903-1932. <https://doi.org/10.37217/tebd.1329786>

Giriş

Sosyal bilimlerde her bir disiplinin bir diğer disiplinden yeri geldikçe faydalandığı görülmektedir. Bu açıdan bir disiplin olarak edebiyatın birçok disiplinden faydalandığı gibi bu disiplinlere kaynaklık da ettiği söylenebilir (Michaud, 2018). Derrida (2010) *edebiyatı*, insanın her şeyi ifade etmesine imkân veren kurgusal bir kurum alanı olarak tanımlamaktadır. Bu noktada edebiyatın amacına ilişkin “sanat için sanat” (Plehanov, 1987) ve “toplum için sanat” (Stael, 1967) olmak üzere iki argüman tartışılmaktadır. Bununla birlikte edebiyatın temel olarak sanatçı, eser, toplum ve okur olmak üzere dört unsurdan oluştuğu görülmektedir (Moran, 2016). Bu açıdan edebiyatın ortaya çıkması için gereken ilk koşulun edebi kişilik olarak yazar olduğu ifade edilebilir (Sartre, 2008). Yazarın bireysel ve sosyal yaşam öyküsünün ise, edebi eserin toplumsal açıdan anlaşılmasında önem kazandığı açıklanmaktadır. Dolayısıyla bir yazın eserinin, toplumsal gerçekliği yansıttığı varsayılan tablolar olarak incelenebileceği belirtilmektedir (Wellek ve Warren, 2001). Bilginin sosyal temelleri olduğu savından hareketle sosyal bilimlerin kendi metodunu çizmeye başladığı bu dönemde (Gulbenkian Komisyonu, 2014), Meriç (2013) ise daha özelden yaptığı saptamada sosyoloğun, psikoloğun ve tarihçinin yapamadığını romancının yaptığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda insan bilimlerinin emeklediği bu süreçte, romanın henüz konuları belli olmayan bilimleri inceleyerek büyük bir görev üstlendiği düşünülmektedir. Becker’e (2016) göre dolayısıyla roman tıpkı istatistik, tarih, etnografya, fotoğraf ve sinema gibi toplumu anlatmanın önemli yollarından biri olarak kabul edilmektedir.

Romanın insanın aile ve diğer kurumlar içindeki rollerini, gruplar ve toplumsal sınıflar arasındaki çatışma ve gerilimlerini vb. birçok farklı durumları tasvir ettiği belirtilmektedir (Swingwood, 2018). Bu anlamda toplumsal gerçekçi bir edebiyatın, gerçeğin ötesine geçen durumlar barındırarak kuram ve uygulama arasında sağlam bir ilişki oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. Dolayısıyla başarılı bir edebiyat için, toplumsal gerçeklik ile eleştirel gerçeklik bağlaşması ve bu bağlaşmanın neticesinde yazarın sanatını “eleştirel gerçekliğin sanatsal mirasının” üstüne inşa etmesi gerekmektedir (Lukács, 1969). *Toplumsal gerçekçi edebiyat*, Marksist felsefenin edebiyat alanına uyarlanması, başka bir anlatımla sınıfsal bir duruşun sanatsal düzleme aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal gerçekçi edebiyat, edebiyatı toplumu oluşturan farklı sosyal sınıflar arasındaki mücadelenin bir aracı olarak kabul etmektedir (Alver, 2014). Toplumsal gerçekleri işleyen bir tür olan köy romanlarının ise Türk edebiyatında, çoğunlukla köyü kısa sürede tanıma fırsatı bulan veya zaman zaman köyle ilişkileri olan yazarlar tarafından ele alındığı görülmektedir (Kaplan, 1988).

Köy romanları, köy insanından çok köy şartlarını inceleyen ve köy insanının sosyo-ekonomik sorunlarını betimleyen romanlar olarak açıklanmaktadır (Naci, 1990). Diğer yandan köy romanının eleştiri, protesto ve direniş gibi tavırların sergilenmesini sağlaması açısından muhalif bir yazın türü

olduğu iddia edilmektedir (Halman, 2011). Bu açıdan köy romanları sosyal ve siyasi gelişmelere bağlı olan ve amacı gereği sosyal karakteri ağır basan romanlar olarak değerlendirilmektedir (Kaplan, 1988). Modernleşmenin feodaliteden kapitalizme, dinselden sekülere, tarımdan sanayiye, kırsaldan kente ve cemaatten cemiyete uzanan farklı geçişleri içerdiği süreçte, köy romanlarının bütünü temsil edecek parçaları arttıran bir vasıf taşıdığı, toplumsal yaşamı daha önce değinilmemiş boyutlarıyla gündeme getirdiği görülmektedir (Dede, 2021). Irmak (2018) köy romanlarının toplumsal, kişisel ve tesadüfi olmak üzere üç nedenden dolayı ortaya çıktığını belirtmektedir. Türk edebiyatında köy temasına (yanlış batılılaşma) ilk olarak Tanzimat Dönemi'nde (Timur, 2019); köy temasına ilişkin daha kapsamlı bir anlayışa (milli mücadele konulu) Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte (Belge, 2012); köy edebiyatına ilişkin asıl öz temalara (sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik toplumsal konular) ise 1940'lı yıllardan sonra (Karpat, 2017) yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu gelişim sürecinde "Köy Edebiyatı Hareketi"nin asıl başarısını elde etmesinde, Türkiye'de 1940 yılında kurulan Köy Enstitülerinin büyük bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla köyde doğan, yoksul bir aileden gelen ve Köy Enstitülerinden mezun olan Fakir Baykurt'un "Köy Edebiyatı Hareketi"nin gelişmesinde öncü bir isim olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2019). Fakir Baykurt'un yazınsal eyleminde iki önemli durum bulunmaktadır (Andaç, 2000): *i.* Köyde doğup yaşamasının getirdiği "tanıklık", *ii.* Köy sınırlarını aşma sonrasında kazanılan "bilinçlilik". Bu açıdan bu iki durumun, Fakir Baykurt'un eğitimin toplumu değiştirme ve geliştirme gücüne inanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Yazıcı-Okuyan, 2006).

İnsanı konu edinen edebiyat ve eğitimin birbirleriyle ilişkili olan veya birbirini tamamlayan iki alan olduğu ifade edilmektedir (Kavcar, 1999). Edebiyatın incelediği konularla bireyleri yönlendirip, onları bazı olgu ve değerler doğrultusunda etkileme amacı taşıması, edebiyatın eğitime kesişen yönünü oluşturmaktadır (Uçan, 2013). Başka bir anlatımla, Fakir Baykurt'a göre edebiyatın ve eğitimin ortak amacı halkı uyarmak ve bilinçlendirmek olarak belirtilmektedir. Fakir Baykurt'a göre toplumsal gelişme ve ilerlemenin sağlanabilmesi için eğitim gören her bireye yenilikçi, yaratıcı, dirençli ve üretken bir kimlik kazandırılması gerekmektedir (Yazıcı-Okuyan, 2006). Bu noktada bireye toplumsal bir kimlik kazandırmada en iyi yolun, kişiye değer veren ve eleştirel düşünmeyi aşlayan bir eğitim sisteminden geçtiğine değinilmektedir (Friere, 2022). Dolayısıyla bireyin kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanması -ergin olamama durumundan kurtulma- önemli görülmektedir (Kant, 2023). Bir eğitim yaklaşımı olarak kökenini eleştirel kuramdan alan eleştirel pedagojinin bu süreçte büyük bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir (Kincheloe, 2018).

Eleştirel pedagoji çalışmalarının özünü Freire'nin öncülük ettiği *Problem Tanımlayıcı Eğitimin* oluşturduğu (Freire, 2019) ve eleştirel pedagoji teriminin ilk defa Henry Giroux'un 1983'te yayınlanan "Eğitimde Kuram ve Direniş" adlı kitabında kullanıldığı görülmektedir. 21. yüzyılın son

çeyreğiyle birlikte eleştirel pedagoji kavramının yaygın olarak kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir (Ural, 2020a). *Eleştirel pedagoji*, ezenlerin karşısında ezilenlerin yanında olanların tutarlılıkla, bilinçle, eşitlikle, özgürlükle, dayanışma ve ilerlemeyle/dönüştürmeyle gerçekleştirdiği düşünme, davranma-eyleme, araştırma, öğrenme, öğretme yaklaşımı ve disiplini olarak açıklanmaktadır (Aksoy, 2020). Eleştirel pedagojinin kavramsal odağına bakıldığında Freire'nin (2019) *eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praksis ve yeniden doğuş* kavramlarına; Giroux'un (1997) *eğitsel imkân ve eleştirel demokrasi* kavramlarına; McLaren'ın (2011) *demokratik sosyal değer* kavramına; McLaren ve Houston'un (2007) *ekopedagoji* kavramına; Aronowitz'in (2012) *entelektüel emek ve örgütlenme* kavramlarına ve Apple'ın (2017) *demokratik mücadele* kavramına vurgu yaptığı ifade edilebilir.

Eleştirel pedagojide, toplumsal kayguların ve eğitim sorunlarının arasındaki önemli tarihsel, politik ve ekonomik bağlantıların, neoliberalizmin yarattığı eşitsizliklerle bağlantılı olarak sorgulanması önemli görülmektedir (Darder, 2017). Başka bir anlatımla eleştirel pedagojide, eğitim sisteminin sorunlarını toplumun sorunlarıyla ilişkilendirerek açıklamaya hem Birinci Dünya hem Üçüncü Dünya bağlamlarında sınıfları dönüştürmek için acil bir ihtiyaç duyulmaktadır (Shor ve Friere, 1986). Eleştirel pedagojide daha öznelde ise bilginin yapılandırılmasının anlaşılması için sınıf ilişkisi, kültür, hegemonya, ideoloji ve önyargı gibi başlıca çekirdek kavramların anlaşılması önemli görülmektedir (McLaren, 2008). Çünkü insanların batının egemen güç blokları tarafından teşvik edilen görme biçimleri üzerindeki ideolojik ve epistemolojik yazıtları anlamalarına yardımcı olmaya çalışmak eleştirel pedagojinin temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kincheloe, 2020). Bu açıdan ise eleştirel pedagoji eğitimin bir güçlendirme aracı olduğuna ve eğitim kurumlarının öğrenenlerin baskıcı yapıları yıkmak ve özgürleşmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri geliştirdikleri bir yer olduğuna inanılmaktadır (Freire, 2019). Çünkü eleştirel pedagoji, öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel çözümleme ile sağduyu, kuram ile uygulama ve öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde sorgulayıp tartışabilecekleri bir ortam oluşturarak eğitsel uygulamaları ve okulları bu hedefler için dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Giroux, 2009). Dolayısıyla bir özgürlük pratiği olarak eğitimin, sınırları aşmayı öğretmesi gerektiği (Hooks, 1994); öğrenenin ise fiziksel, kültürel ve sosyal sınırların içinde ve dışında hareket eden bir kişi olarak, bir sınır geçicisi gibi işlev görmesi gerektiği belirtilmektedir (Giroux, 1997). Sonuç olarak eleştirel pedagojinin öğrenenin koşullarından yola çıkarak "işleyen" diyalojik bir süreç olduğu söylenebilir (Shor, 2020).

Bu çerçevede genel bir değerlendirme yapıldığında, edebiyat eserleri yazıldıkları dönemin toplumsal yapısı ve gelişimi hakkında önemli bilgiler verebilirler (Wolf, Barzillai ve Dune, 2009). Başka bir anlatımla edebiyat eserlerinin içinde buldukları zamanın gerçeklerini yansıtmaya eğiliminde olduklarından bahsedilebilir (Cuma, 2009). Köy enstitüsü mezunu ve "Köy Edebiyatı

Hareketi”nin öncü yazarlarından biri olan Fakir Baykurt’un, 1960’lı yıllarda bir aydın olarak toplumsal yaşamdaki gerçekliği algılama biçiminin ortaya konulması bu araştırmayı gerekli kılmaktadır. “Onuncu Köy” romanında uygulamaya konulmak istenen pedagojik yaklaşımın özgürleştirici bir eğitim örneğini yansıtmaması, eleştirel pedagojinin seçilen bazı temel kavramları perspektifinde bir çözümleme yapma ihtiyacını oluşturmuştur. Mevcut eğitim sisteminin eleştirel pedagojinin eleştirel, çoğulcu, özgürleştirici, adil, demokratik ve dönüştürücü rollerden uzak olduğunun (Kesik ve Bayram, 2015) anlaşılması bu araştırmadaki perspektifte bir çözümleme yapma ihtiyacını doğuran başka bir neden olmuştur. “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı”nın bir örneği olan ve toplumsal güç ilişkilerini etkili bir şekilde yansıtan bu romanın, doküman incelemesi ile çözümlenmesi döneme ilişkin bütüncül bir resim elde edilmesi açısından önemlidir. Bu açıdan bu araştırmanın, alanyazındaki özgün çalışmalardan biri olması yönüyle alana katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bu araştırma Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” isimli romanı (Baykurt, 2022) ve eleştirel pedagojinin *eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praksis, yeniden doğuş, eğitsel imkân, ekopedagoji ve demokratik mücadele* kavramları ile sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanını eleştirel pedagojinin eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praksis, yeniden doğuş, eğitsel imkân, ekopedagoji ve demokratik mücadele kavramları açısından çözümlenmesidir.

Yöntem

Bu başlıkta, araştırmanın deseni, veri kaynağı, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik alt başlıklarına yer verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan *doküman çözümlemesi* tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olguyla/olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini sağlayan bir model olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da eleştirel pedagojiye ilişkin *eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praksis, yeniden doğuş, eğitsel imkân, ekopedagoji ve demokratik mücadele* kavramlarının konuyla ilgili bilgi içerdiği düşünülen ve birinci kaynak olan “Onuncu Köy” romanından elde edilen verilerle sorgulanarak çözümlenmesi esastır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” isimli romanı oluşturmaktadır. 1961 yılında ilk baskısı yapılan romanın, 2022 yılında Literatür Yayıncılık tarafından, Kenan Kocatürk’ün genel yayın yönetmenliğinde, Mithat Çınar’ın kapak tasarımıyla, Kubilay Dağbatıran’ın kapak resmiyle ve Emel Atik’in baskı öncesi hazırlık çalışmasıyla yayına hazırlandığı görülmektedir (Baykurt, 2022). Araştırmada *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan bir örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002). Ölçüt örneklemedeki temel bakış açısı ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını açıklamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın veri kaynağının belirlenmesinde yazarın köy enstitüsü mezunu olma, “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı”nın temsilcilerinden biri olma ve “Köy Edebiyat Hareketi”ni temsil etme ölçütlerini taşıması; eserin roman olma ve eğitimsel bir içeriği kapsama ölçütlerini taşıması göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın veri kaynağı olan romanın konusu, tanıtımı ve bazı karakterleri aşağıda açıklanmaktadır.

Romanın Konusu: Roman, bir öğretmenin toplumsal dönüşüm sürecindeki entelektüel dönüştürücü öğretmen rolü gereği verdiği mücadeleyi konu edinmektedir.

Romanın Tanıtımı: Şekil 1’de Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının tanıtımı (Baykurt, 2022) yer almaktadır.

Türkiye’nin binlerce köyünden biridir Damalı. Tıpkı diğerleri gibi, bu köyün muhtarı, bekçisi, eğitmeni, arlısı arsız, her bir şeyi vardır. Tabii, bir de öğretmeni... O eğitim ordusunun neferlerinden biridir. Yemede içmede, gezmede tozmada değildir gözü. Dünyaya doymadan, güzel evler, temiz sular, bakımlı çocuklar, çocukları uysallaştırmayan okullar görmeden ölürüm diye korkmaktadır. Köylere aydınlığı götürme savaşında yenilmekten bir de... Gel gör ki, bu uğurdaki mücadelesi çetin geçer Öğretmen’in. Verdiği savaşta köylüyü yanına alıp, haksızlığın, yolsuzluğun karşısında durdukça, doğruları söyledikçe yerinden edilir. Dahası, çok sevdiği mesleğinden. Ama Öğretmen yılmaz. İşliğini saça saça o köy senin, bu köy benim dolandır. Böyle böyle, yolu Onuncu Köy’e düşer. Burada da onu benzer bir mücadele beklemektedir...

Şekil 1. Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının tanıtımı

Romandaki Bazı Karakterler: Öğretmen, Muhtar Hamdi, Bekçi Ali Gede, Eğitmen Mustafa, Asiye, İhtiyar Kadın, Gök Sultan, İbrahim, Osman Hafız, Altıparmak Ali, Zehra, Baytar Mehmet, Kerimce, Topal Pehlivan, Kılıcı Karısı, Esen Ali, Sarı Ellez, Onbeş Osman, Ali Veli, Meryem, Dudu, Gülümser, Şükrü, Ayfer, Koca Halil Dede, Çakır Ali, Arşaluz, Ziyet, Şakir, Yonis Bey, Gezici Orhan Bey, Pire Kızı, Kezban, Komşu Ökkeş, Taki Bey, Zeliha, Ferhat, Berber Kemal, Veli Usta, Aşçı Mehmet, İbrahim Emmi, İsmail, Doktor İsmet, Çolak Osman, Çil Abdulla, Kuru Hasan, Muhtar Kadir, Musa, Kara Bey, Hüseyin Ağa, Dükkâncı Ahmet, Uluların Mehmet, Ali Sırma, Bakkal Ahmet, Züra Bacı, Gurki Mehmet, Bağa Mehmet, Diko Mehmet, Cıkla Mehmet, Cafer Onbaşı, Yasin Mehmet, Naciye, Sakar Cevcet, Hasan Efe, Hacer, Doğan, Gülşen, Uzun Hamdi, Hacer Karı, Cemal Bey, Temel Hasan, Kör Sabri, Sırma Hasan, Koca İzzet, Taylu Memüş, Hösne, İmam Feyzi, Ali, Veli, Hasan, Hüseyin, İbiş, Alişan, Gödençe, Muhtar İboç, Aksak’ın Yusuf, Ayşe, Topal Osmanların Zura, İbrali’nin Güssün, Dingil Hasan.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanını eleştirel pedagojinin seçilen bazı temel kavramları açısından çözümlenmek için bir form hazırlanmıştır. Bu form, araştırmacının amacını yanıtlamak için gerekli olan bilgilerden oluşmaktadır. Doküman inceleme modelinde *dokümana ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma* aşamaları takip edilmektedir (Forster, 1995). Veri toplama sürecini kapsayan bu ilk iki aşamadan dokümana ulaşma basamağında, araştırmacılar Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının araştırmacının ölçütlerini karşıladığına karar vermiş ve romanı araştırma kapsamına almışlardır. Orijinalliği kontrol etme basamağında, birincil veri kaynağı olan kitabın bandrolü kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi veriyi anlama, analiz etme ve veriyi kullanma basamakları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada betimsel (tümevarım) ve içerik (tümdengelim) analizin bir arada bulunduğu *sürekli karşılaştırma* veri analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz bir grup veriyi yinelenen öge, tema veya örüntülere göre düzenleyerek tümevarılması için kullanılan bir analiz olarak (Johnson, 2019); içerik analizi metinlerden bağlamlara doğru tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir analiz olarak tanımlanmaktadır (Krippendorff, 2004). Bu çerçevede sürekli karşılaştırma veri analizinde araştırmacıların veri sürecini analiz ederken, eylemlerin, etkileşimlerin ve duyguların niteliğini yakalamaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Sürekli karşılaştırma veri analizi yaklaşımında daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç tür kodlama türünden bahsedilmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu araştırmada betimsel ve içerik analizinin birleşiminden oluşan *genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama* tercih edilmiştir. Verilerin analizinden önce eleştirel pedagoji ile ilgili alanyazın taranarak genel bir kavramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Dokümanda yapılan çözümlenmeler sonucunda ise ortaya çıkan yeni kategoriler oluşturulan yapıya eklenmiş ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırma yöntemindeki iç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenirlik kavramlarının nitel araştırma yönteminde *inandırıcılık ve aktarılabilirlik* ile *tutarlık ve teyit edilebilirlik* olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnanırıcılığı ve aktarılabilirliği sağlamak için bu araştırmada kullanılan stratejiler *derin odaklı veri toplama, çeşitleme, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme* olarak; tutarlığı ve teyit edilebilirliği sağlamak için kullanılan stratejiler *tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi* olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmada *derin odaklı veri toplama için* romandan elde edilen veriler sürekli karşılaştırılarak ve kavramsallaştırılarak örüntüler oluşturulmuştur. *Çeşitleme* için araştırmacı

çeşitlemesi yapılarak çalışma iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. *Ayrıntılı betimleme* için ham veri, oluşturulan kavramlara ve temalara göre tekrar düzenlenerek herhangi bir yorum ekmeden, verilerin doğal yapısını bozmadan aktarılmıştır. Bu kapsamda romana ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. *Amaçlı örnekleme* için ek örnekleme yapılarak belirlenen ölçütlerle veriler doğasına uygun bir şekilde ortaya konmuştur.

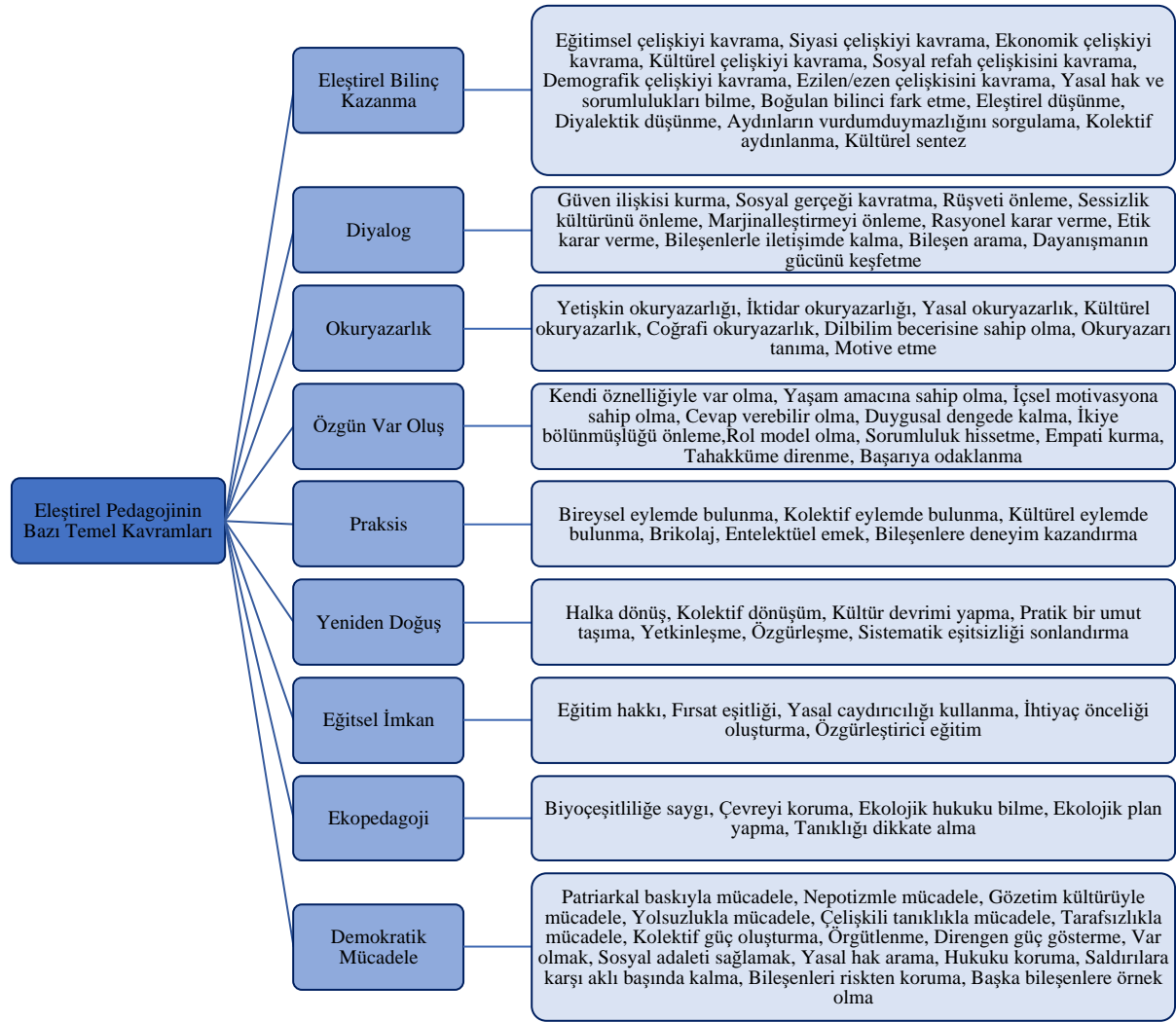
Tutarlılık incelemesi için araştırmacının ham verilerine bir hafta ara verilerek iki defa kodlama yapılarak, kendi tutarlılığına ve benzerlik oranına bakılmıştır. Miles ve Huberman'a (2021) göre, nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlayıcıların benzerlik oranı ya da kodlayıcılar arası güvenilirlik önemli bir konudur. "Güvenilirlik Katsayısı=Üzerinde Görüş Birliği Sağlanan Terim Sayısı/(Üzerinde Görüş Birliği Sağlanan Terim Sayısı+Üzerinde Görüş Birliği Bulunmayan Terim Sayısı)x100" formülü kullanıldığında güvenilirliğin en az %90 olması beklenmektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik değerleri %96,39 olarak hesaplanmıştır. *Teyit incelemesi* için ham veriler, yapılan kodlamalar ve rapora temel olan araştırma dokümanları bilimsel etik gereği saklanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında, eleştirel pedagoji alanyazınındaki kavramların Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının da takibinin yapılması sonucunda oluşan bulgular, kategori ve kodlar olarak sunulmuş ve açıklanmıştır. Şekil 2'de Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının, eleştirel pedagojinin temel kavramları açısından çözümlenmesine esas olacak kategori ve kodlar yer almaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının eleştirel pedagojinin *eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praksis, yeniden doğuş, eğitimsel imkân, ekopedagoji* ve *demokratik mücadele* kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının eleştirel pedagojinin eleştirel bilinç kazanma kategorisinde *eğitimsel çelişkiyi kavrama, siyasi çelişkiyi kavrama, ekonomik çelişkiyi kavrama, kültürel çelişkiyi kavrama, sosyal refah çelişkisini kavrama, demografik çelişkiyi kavrama, ezilen/ezen çelişkisini kavrama, yasal hak ve sorumlulukları bilme, boğulan bilinci fark etme, eleştirel düşünme, diyalektik düşünme, aydınların vurdumduymazlığını sorgulama, kolektif aydınlanma* ve *kültürel sentez* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Eleştirel bilinç kazanma kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 2. Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının eleştirel pedagojinin temel kavramları açısından çözümlenmesine esas olacak kategori ve kodlar

"...Okul yapılacak! Peki, hayhay! Taş kum taşır, yaparlar bir okul. Sıra döllerini yollamaya gelince; hır! Yahu, ben adı bir bekçiyim. Mülküm yok. Aklım da ona göre. Öyleyken ben kızımı yolluyorum, bu dürzüler yollamıyor. Olmaz böyle! ..." (s. 2)

"Onuncu Köy" romanında Ali Gede karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki eğitimsel çelişkiyi kavrama koduyla ilişkilendirilebilir.

"...Eski hükümetlerde okul moda olsaydı, helbet biz de okuyup yazmayı bellerdik. Bir de o zaman görürdük Damalı bizi! Aaaah! ..." (s. 3)

"Onuncu Köy" romanında Ali Gede karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki siyasi çelişkiyi kavrama koduyla ilişkilendirilebilir.

"... 'Ben cahilim!' dedi Onbeş Osman. 'Kurul üyesi olduğuma ne bakıyorsun? Çamurlu sokakla çamursuz sokağın farkını bilemem. Ama Osman Hafız bilir. Bilmesi gerekir! ...'. Ali Veli,

'Okumuşu da o, cahili de o! İnsanın mayası bir. Hepsi pisliği, hainliği seviyor...' dedi. Öğretmen, 'Senin üyeler, kitap gibi konuşuyorlar, Muhtar!' dedi. 'Kim yetiştirdi bunları?'..." (s. 55)

"Onuncu Köy" romanında Onbeş Osman, Ali Veli, Öğretmen ve Muhtar Hamdi karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki eğitimsel çelişkiyi kavrama koduyla ilişkilendirilebilir.

"...Eğitmen, 'Milletin aklını erdireceksin!' diye sürdürdü. 'Aklını erdir, gerisine karışma! On beş günde tamam... Neyse; gel içeri girelim. Ortalık kararıyor.'..." (s. 66)

"Onuncu Köy" romanında Eğitmen ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki kolektif aydınlanma koduyla ilişkilendirilebilir.

"... Bana o Atina sokaklarını dolaşip herkese soru soran herifi anlatacaksın... Bir daha anlat ki, kafama yerleştireyim, nasıl sorarmış da milletin aklını erdirmiş? ..." (s. 76)

"Onuncu Köy" romanında Topal Pehlivan ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki kültürel sentez koduyla ilişkilendirilebilir.

"... Hoca'm, bize genelge üstüne genelge yolluyorsunuz: Dağdaki çoban, köydeki Kezban okuyacak! ... Yoksa bunları bizim başımızı köylüyle belaya sokmak için mi yapıyorsunuz? Bu olayda benim bir suçum, Durana adındaki zorbanın üç yıldır okul kaçığı kızını okula almaktır. Bunu yapmadan, dürüstlüğüme ötekilere nasıl gösterebilirim? ..." (s. 184)

"Onuncu Köy" romanında Orhan Bey ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki diyalektik düşünme koduyla ilişkilendirilebilir.

"...Kaymakam, Milli Eğitim Memuru, Parti Başkanı, hepsi beni bıraktı. Güçlüklerin ortasında yapayalnız kaldım. Kimse üstüme kanat germiyor. Kimse kuvvet vermiyor. Üstelik yasa güvencelerinden yoksun bırakılıyorum. Oyuncak gibi, ordan alınıp oraya atılıyorum. Şimdi o köye benden sonra gidecek arkadaş ne yapacak? Yeni gideceğim köyde ben ne yapacağım? Yüzlerce, binlerce köyde, yüzlerce, binlerce arkadaşımız değersiz birer piyon gibi harcanırsa, memleket ne yapacak? ..." (s. 188)

"Onuncu Köy" romanında Öğretmen karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki eleştirel düşünme koduyla ilişkilendirilebilir.

"...Köylünün uyanmasından zarar görecekler. Çıkarlarına dokundum azıcık. Cahilliğin türlüleriyle savaşmak gerekiyor. Gece arkadan vuruyorlar. Bütün tepkileri ilkel insanlarınki gibi. Beni aslı üzen, aydınların vurdumduymazlığı! ..." (s. 196)

"Onuncu Köy" romanında Doktor ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki aydınların vurdumduymazlığı koduyla ilişkilendirilebilir.

"...Kuru Hasan, 'El ele verelim, birbirimize arka olalım. Yolsuzluk edenleri yola getirelim. Bizim örfümüz, töremiz yok mu? Biz insan değil miyiz? ... Beyler gölgede nargile tokurdattırken bu

toprakları biz koruduk. Kan bizden gitti; mal onların oldu! Gözümüzü açalım. Açmazsak, açarlar!...' (s. 229)

“Onuncu Köy” romanında Kuru Hasan, Çolak Osman ve Demirci Ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eleştirel bilinç kazanma kategorisindeki ekonomik çelişkiyi kavrama koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının eleştirel pedagojinin diyalog kategorisinde *güven ilişkisi kurma, sosyal gerçeği kavratma, rüşveti önleme, sessizlik kültürünü önleme, marjinalleştirmeyi önleme, rasyonel karar verme, etik karar verme, bileşenlerle iletişimde kalma, bileşen arama ve dayanışmanın gücünü keşfetme* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Diyalogculuk kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“...Müfettiş, uzun uzun durdu. Eğirdi büktü. Sonra onun da aklı, Eğitimci’nin dediğine yattı. ‘Ama bu kılıklandırın iyi bir kılık olmadığını anlatın onlara!’ dedi...” (s. 31)

“Onuncu Köy” romanında Müfettiş, Eğitimci ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, diyalog kategorisindeki sosyal gerçeği kavrama koduyla ilişkilendirilebilir.

“...İnip Öğretmen’in elinden tuttu. ‘Nasıl gelebildin yahu? Hangi rüzgâr attı? Kariya diyordum, dünyada bizi arayıp soran yok. Hükümet unuttu, dostlar unuttu; dağların ardındaki yoksul köy gibi kaldık. Allah’ a çok şükür, sen arayıp sordun...’...” (s. 64)

“Onuncu Köy” romanında Eğitimci ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, diyalog kategorisindeki bileşenlerle iletişimde kalma koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının eleştirel pedagojinin okuryazarlık kategorisinde *yetişkin okuryazarlığı, iktidar okuryazarlığı, yasal okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, coğrafi, okuryazarlık, dilbilim becerisine sahip olma, okuryazarı tanıma ve motive etme* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Okuryazarlık kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“...Bir adamın eli kalem tutması gerekir. Biraz lügat bilmesi gerekir. Halbuysam, Durana domuzluktan başka bir şey bilmez! ...” (s. 3)

“Onuncu Köy” romanında Ali Gede karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, okuryazarlık kategorisindeki dilbilim becerisine sahip olma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... ‘Ne anlarsın sen yazıdan? Ne anlarm ben yazıdan?’. ‘Okuması falan seçiktir. Sözcük sözcük okur. Tahsildarın verdiği koçanları da söker. Hecelemesi, kekelemesi yok. Bilmem ama bakıyorum, görüyorum.’...” (s. 146)

“Onuncu Köy” romanında Durana ve Ökkeş karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, okuryazarlık kategorisindeki okuryazarı tanıma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... ‘Yanlıştın!’ dedi Muhtar. ‘Okumadan okumaya yol var. Öğretmen gibi okuyacaksın! Bu öyle tatlı bir bal, bir parmak tattıracağını millete; o zaman taşla kaya da bal aramaya çıkacak. Köyün ortasına bir kovan koyup işletecek. Ben öyle okuma diyorum, bal gibi... Sor istersen Öğretmen’e, dediğim yanlış mı?’...” (s. 158-159)

“Onuncu Köy” romanında Topal Pehlivan, Muhtar Hamdi ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, okuryazarlık kategorisindeki motive etme koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Pire can, ‘Pehlivan okulda kalıyor.’... Demirci Ustası, ‘Okuma yazma?’. Pire can, ‘Kendisi çocuklardan öğreniyor! Gelecek yıla öğretmen vermezlerse, Birincileri alıp parasız olarak okutacağım diyor...’ ...” (s. 250)

“Onuncu Köy” romanında Pire Kızı ve Demirci ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, okuryazarlık kategorisindeki yetişkin okuryazarlığı koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının eleştirel pedagojinin özgün var oluş kategorisinde kendi özneliğiyle var olma, yaşam amacına sahip olma, içsel motivasyona sahip olma, cevap verebilir olma, duygusal dengede kalma, ikiye bölünmüşlüğü önleme, rol model olma, sorumluluk hissetme, empati kurma, tahakküme direnme ve başarıya odaklanma kodlarından oluştuğu görülmektedir. Özgün var oluş kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“...Evet, bende lügat bilmem, bilsem bile sarf edemem; ama kafam çalışır. Hökümetin verdiği kararı kabul ederektan, evladımı gün doğmadan okula salarım. Derim: ‘Haydi kızım! Öğretmenine hürmet et! Derslerine gayret et! ...’ Neme gerek; benim görevim hükümeti desteklemek. Hökümet de beni destekler en gücü. İsterse desteklemesin. Ben kendime karışırım. Benim tabanım bir köylü. Oku mu diyor? Okurum. Yaz mı diyor? Yazarım. Benim kafam böyle çalışır...” (s. 3)

“Onuncu Köy” romanında Ali Gede karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki kendi özneliğiyle var olma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Eğitimle Öğretmen de çıktı. ‘Bir işleri mi var? Köye mi incekler?’ Eli yüzleri yorgun. Üzerlerinde, çalışmış olmaktan doğma bir durgunluk. ‘Gökyüzünün yaşlı yıldızlarına benziyorlar akşamüstleri. Ben aşık olup saz çalsam, bir türkü yakardım okul hocalarına. Sabahları çam fidanı gibi şirin oluyorlar. Yüzleri gülüyor. Ve istekli oluyorlar’...” (s. 36-37)

“Onuncu Köy” romanında Topal Pehlivan karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki içsel motivasyona sahip olma koduyla ilişkilendirilebilir.

“...Yaşamaklar beni saran... Çalışmaklar, dostluklar, arkadaşlıklar... Kazanmak, kaybetmek. Zor bir işi başarmaklar. Yenmekler. Birinde yenilirsen, yılmayıp bir daha saldırmaklar. Sonunda, ne olursa olsun yenmekler. İnsanları biraz hayran bırakmaklar. Biraz faydalı olmaklar. Haksızlığa uğramış birinin hak almasına yardım etmekler. Haksızlık edenin dize geldiğini görmekler. Onu bunu sömürüp haksız lokmalarla sermirmişlerin kirli çamaşırını deşmekler. Onların dedikodularını yapmaklar. Komşuda pişenden ummayıp, eller pişirirken sen de pişirmekler. Durana’nın kızını okula alıp okutmaklar. Nohut Deresi’ni kurtarmaklar... Beni saran, bir bacağın olmadığı için senin yapamadıklarım. Şu yokuştan yukarı koşmaklar. Beş kez, on kez, olduğun yerde zıplamalar. Yaşadığımdan duyduğun sevinci kimseden çekinmeden açığa vurmaklar! ...” (s. 39)

“Onuncu Köy” romanında Topal Pehlivan ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki kendi özneliğiyle var olma, yaşam amacına sahip olma, içsel motivasyona sahip olma, rol model olma, sorumluluk hissetme, empati kurma, tahakküme direnme ve başarıya odaklanma koduyla ilişkilendirilebilir.

“...Öğretmen, köylüye akıl verir idi. Yoksullara kol kanat gerer idi...” (s. 151)

“Onuncu Köy” romanında Muhtar Hamdi ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki sorumluluk hissetme koduyla ilişkilendirilebilir.

“...Bir insanın öteki insana horlamaya hakkı yoktur! Horladı da iyi mi etti? Adam olana senin verdiğin cevap yeter!...” (s. 179)

“Onuncu Köy” romanında İbrahim Emmi ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki kendi özneliğiyle var olma koduyla ilişkilendirilebilir.

“...Damalı’da bu nakilden yüreği yaralanan dostlarım var. Ben kendimi Damalı’nın küçük dünyasında aranan bir parça haline getirdim. Seviliyorum. Sözüm dinleniyor. Köylünün sevmediği bir adamın sözü ile ordan atılmam, dostlarım için sadece bu davada değil, başka birçok davalarda ağır bir ‘yıkım’ olacak. Buna katlanmayı doğru bulmuyorum...” (s. 198)

“Onuncu Köy” romanında Doktor ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki kendi özneliğiyle var olma, yaşam amacına sahip olma, rol model olma ve tahakküme direnme koduyla ilişkilendirilebilir.

“...Göz göre göre seni ezmek istiyorlar. İnsanda bir damar var; ezilmeyi kabul etmiyor...” (s. 212)

“Onuncu Köy” romanında Çolak Osman ve Demirci Ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, özgün var oluş kategorisindeki tahakküme direnme koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının eleştirel pedagojinin praxis kategorisinde bireysel eylemde bulunma, kolektif eylemde bulunma, kültürel eylemde bulunma, brikoloj, entelektüel emek ve bileşenlere deneyim kazandırma kodlarından oluştuğu görülmektedir. Praxis kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“...Çankaya’da, Cumhurbaşkanı Köşkü’nün yanındaki okulda çalışan sınıf öğretmenlerinde neyiz eksik? Yarışa girsek, kazanacağımıza güvenim var. Çocuk okutmada, çile çekmede, her hususta! ... Ama karnumuzun doyurulmasına gelince, bir karakol onbaşı kadar kadromuz yok...” (s. 32)

“Onuncu Köy” romanında Eğitimci ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, praxis kategorisindeki entelektüel emek koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Çocuklar kendileri bulacak. Benim işim söyleyip belletmek değil, sezdirmek buldurmak. Sezmelerine, bulmalarına yardım etmek. Benim işim onları böyle yetiştirmek...” (s. 39)

“Onuncu Köy” romanında Topal Pehlivan ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, praxis kategorisindeki bireysel eylemde bulunma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... ‘Tarım-İş dersinde! Şarlak’taki bahçelere gidiyorduk!’. ‘Şarlak’taki bahçelerde ders mi olurmuş?’ ‘Tarım-İş dersi... Ağaçlardan kese topluyoruz...’. ‘Ne yapıyorsunuz toplayıp?’ ‘Yakıyoruz! Kesenin birinde bin kurt var...’. ‘Bunun neresi dersmiş? Kitapsız kalemsiz...’. ‘Kitapları okulda bırakıyoruz!’...” (s. 45)

“Onuncu Köy” romanında İbrahim ve Gök Sultan karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, praksis kategorisindeki kolektif eylemde bulunma, kültürel eylemde bulunma, brikoloj ve bileşenlere deneyim kazandırma koduyla ilişkilendirilebilir.

“...Musa al çekici eline. Geç örsün başına. Kıskaçı da al. Yap şu demirin işlemini. Şimdi sen ustasın, ben çırak. Ben sana yardım edeceğim. Vur dersen vuracağım, dur dersen duracağım! ...” (s. 292)

“Onuncu Köy” romanında Musa ve Demirci Ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, praksis kategorisindeki brikoloj ve bileşenlere deneyim kazandırma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Düşün ki, ben o köyün öğretmeniyim. İşim o köyü uyandırmak. Yapmasam olur muydu? Üstelik hepimiz aynı batağın içinde, aynı yumruğun altındayız! Erinde geçinde başımızı kaldırıp, ‘Artık yeter!’ diyeceğiz. Şart bu! Ortaköy’de de öyle bir görevim vardı. Diyeceksin, kim görevlendirdi? Okumuş insanım ben. Uyuyanların verileriyle okumuşum! Okumuşun okumamışa borcu var bugün, Gülşen Hanım! ...” (s. 309)

“Onuncu Köy” romanında Demirci Ustası ve Gülşen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, praksis kategorisindeki bireysel eylemde bulunma, kolektif eylemde bulunma ve entelektüel emek koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının eleştirel pedagojinin yeniden doğuş kategorisinde halka dönüş, kolektif dönüşüm, kültür devrimi yapma, pratik bir umut taşıma, yetkinleşme, özgürleşme ve sistematik eşitsizliği sonlandırma kodlarından oluştuğu görülmektedir. Yeniden doğuş kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“... Yarın öğleden sonra okul tatil. Haber yollayalım, Öğretmen de gelsin... Defter yazar, tutanak tutar. Ne olsa, resmi iş olacak yaptığımız. İyisi mi, çağıralım gelsin! ...” (s. 29)

“Onuncu Köy” romanında Muhtar Hamdi ve kurul üyeleri karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, yeniden doğuş kategorisindeki halka dönüş koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Bir gün eğitim işlerine gereken ilgi gösterilir. Olacak bu. Güçlenip kendi ellerimizle yapacağız. Önce toplumun geleceğini kuranlar canlanacak. Çalışmak için aşk duyar hale gelecekler. Uzatmalı onbaşılar karşısında kendilerini küçük görmekten, ezilip büzülmekten kurtulacaklar...” (s. 32)

“Onuncu Köy” romanında Eğitimci ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, yeniden doğuş kategorisindeki pratik bir umut taşıma, yetkinleşme ve özgürleşme koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Bu horoz öyle canlı ötmeli. Dağdaki, taştaki, köydeki, kasabadaki sıçrayıp kalkmalı. Gün, Ağrı’nın dağından sıyrılıp çıktığı zaman, kara kız, genç koca, yani hepimiz elde kazma kürek, koltuklarımızdan ter fışkırmış, yüzümüz taşa toprağa bulanmış, Türkiye’yi dünya bahçesinin güzel bir köşesi yapmak için, çalışır bulmalı! Bize böyle bir horoz ötmeli! ...” (s. 56)

“Onuncu Köy” romanında Muhtar Hamdi ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, yeniden doğuş kategorisindeki kültür devrimi yapma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Akşam yemeğe gittiği evler, yemekten sonra dolup taşıyor... İnsan içinde kendine güvenip iki söz konuşamayanların dili çözülüyor; okuryazarları gözünde dağ gibi büyüyenlerin gözü açılıyor, birtakım gerçekleri ayırt ediyorlar. Hepsinin içinde baş dikmeye, bahçe yapmaya, ağaçları aşılamaya, çifti daha iyi sürmeye, hak sormaya, hak almaya doğru bir istek kanatlanıyor; kimileyin öyle oluyor, sevinçlerinden ne söyleyeceklerini, nasıl konuşacaklarını şaşırıyorlar...” (s. 225-226)

“Onuncu Köy” romanında yazarın Ortaköy’e dair yaptığı yukarıdaki betimleme, yeniden doğuş kategorisindeki kolektif dönüşüm koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Ortaköy’de baya işler oldu! Köylü takımı omuz omuza vererek beylerin örfünü kırdı! ...” (s. 316)

“Onuncu Köy” romanında Taylu Memüş ve Demirci Ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, yeniden doğuş kategorisindeki sistematik eşitsizliği bozma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Dela’nın dediği gibi, sonunda Yaşarköy, bu gidende, ‘Onuncu Köy’ diye ün salacak. Doğru düşünenlerin, doğru konuşanların, doğru yaşayanların güzel köyü olacak! Ondan sonra burda hepimiz mutlu ömürler süreceğiz...” (s. 332)

“Onuncu Köy” romanında Muhtar İboç ve Dela karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, yeniden doğuş kategorisindeki pratik bir umut taşıma koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanının eleştirel pedagojinin eğitsel imkân kategorisinde eğitim hakkı, fırsat eşitliği, yasal caydırıcılığı kullanma, ihtiyaç önceliği oluşturma ve özgürleştirici eğitim kodlarından oluştuğu görülmektedir. Eğitsel imkân kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

“... Kızımı okula yollamıyor düzü! Öğretmen bu kez kesin istiyor. Okul dışı tek döl kalmamaya azmi cezmi kastetti herifçioğlu. Vallahi aferin! Biz olsak Durana’dan yılarız. O yılmıyor. Aşk olsun! ...” (s. 1)

“Onuncu Köy” romanında Muhtar Hamdi ve Ali Gede karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eğitsel imkân kategorisindeki eğitim hakkı koduyla ilişkilendirilebilir.

“... ‘Bütün kızların okuması yasada var mı?’ ‘Helbet var ki, bu kâğıdı gönderdiler.’...” (s. 7)

“Onuncu Köy” romanında Ali Gede ve Durana karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eğitsel imkân kategorisindeki yasal caydırıcılığı kullanma koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Eğitim dedi: ‘Dava kılık davası mı, okutma davası mı?’ Öğretmen ‘Fakat kılığın önemi yok mu diye sordu?’. ‘Ama zordan çıkıyor bak!’ dedi Eğitim. ‘Önce kitaplarını, kalemlerini tekmi edelim; kılık sonra’...” (s. 30)

“Onuncu Köy” romanında Eğitim ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, eğitsel imkân kategorisindeki ihtiyaç önceliği oluşturma koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının eleştirel pedagojinin ekopedagoji kategorisinde *biyoçeşitliliğe saygı, çevreyi koruma, ekolojik hukuku bilme, ekolojik plan yapma ve tanıklığı dikkate alma* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Ekopedagoji kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

"... *Damalı'nın insanında hala biraz saygı var. Cumaları tarla tapan iş tutmaz, öküzü eşeği yormazlar. Öküz eşek sayesinde kendileri de dinlenir...*" (s. 1)

"Onuncu Köy" romanında Ali Gede karakterinin kendisiyle yaptığı yukarıdaki iletişim, ekopedagoji kategorisindeki *biyoçeşitliliğe saygı* koduyla ilişkilendirilebilir.

"... *Ulan sen köylünün yeşil çimenini bozarsın da köylü senin ekinini neden bozamaz? ...*" (s. 26)

"Onuncu Köy" romanında Muhtar Hamdi ve Durana karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, ekopedagoji kategorisindeki *çevreyi koruma* koduyla ilişkilendirilebilir.

"... *Öküz dövenlere 'dinsiz' denirdi. Öküz dövenlerden kimse hoşlanmaz...*" (s. 245)

"Onuncu Köy" romanında yazarın Ortaköy insanına dair yaptığı yukarıdaki betimlemede, ekopedagoji kategorisindeki *tanıklığı dikkate alma* koduyla ilişkilendirilebilir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanının eleştirel pedagojinin demokratik mücadele kategorisinde *patriarkal baskıyla mücadele, nepotizmle mücadele, gözetim kültürüyle mücadele, yolsuzlukla mücadele, çelişkili tanıklıkla mücadele, tarafsızlıkla mücadele, kolektif güç oluşturma, örgütlenme, direngen güç gösterme, var olmak, sosyal adaleti sağlama, yasal hak arama, hukuku koruma, saldırılara karşı aklı başında kalma, bileşenleri riskten koruma ve başka bileşenlere örnek olma* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Demokratik mücadele kategorisine ilişkin romanda yer alan ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

"... *Yollamayacağım! Öğretmen karışmasın. Baş başa bağlı, baş da padişaha... Gider Yeşilova'daki, Burdur'daki 'baş'larına söylerim. Pınarı başından avlarım. Ay benimle olduktan sonra, yıldız kiminle olursa olsun! Partide Yonis Bey birinci adamım. Gezici Orhan Bey dersen birinci adamım. Asiy'e'yi sildiririm...*" (s. 8)

"Onuncu Köy" romanında Ali Gede ve Durana karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki *patriarkal baskıyla mücadele ve nepotizmle mücadele* koduyla ilişkilendirilebilir.

"... *Eğitmen, 'Benim derdim adalet. Yirmi yıldır bu mesleğe bağlandığıma göre, erde geçte hakkımı isterim!'*" (s. 68)

"Onuncu Köy" romanında Eğitmen ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki *sosyal adaleti sağlama* koduyla ilişkilendirilebilir.

"*İşler tamamdır. Onbaşı'ya vardım, vaziyeti anlattım. Tutanağın bir suretini çıkartıp Yeşilova'ya yörüdüm. Yeşilova'da savcıyı gördüm. Sureti verdim. Dedim, 'Haberin olsun! Sayende, derelerde yol kesip öğretmen dövüyorlar. Yani, her yanları çürümüş Öğretmeni'miz dil ağız vermeden yatıyor şimdi! Göster adaletini!'*" (s. 150)

“Onuncu Köy” romanında Muhtar Hamdi ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki yasal hak arama koduyla ilişkilendirilebilir.

“... ‘Yenildik say, yendik say... Ben Ortaköy’de, siz burda, devam edeceğiz! Tuttuğumuz işler bitecek. Yeni arkadaşlar verirler mi, vermezler mi? Bilmiyorum. Vermezlerse de, işimize sahip olalım. Nohut Deresi mutlaka kurtulmalı. Ahlatlar aşılmalı. Kızlar okutulmalı... Uzun Saylar’a su çıkmalı...’. ‘...Yaparız ama sen bize büyük direk idin! Güç kuvvet verirdin. Ne kadar yapsak, birlikte yapmamız başkaydı...’...” (s. 222-223)

“Onuncu Köy” romanında Topal Pehlivan ve Demirci Ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki kolektif güç oluşturma, direngen güç gösterme ve sosyal adaleti sağlama koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Demirci Ustası, ‘Haklı olan hakkını almayı bilmeli!’ diye söylendi...” (s. 229)

“Onuncu Köy” romanında Çolak Osman ve Demirci Ustası karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki sosyal adaleti sağlama ve yasal hak arama koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Yaşarköy benim onuncu köyüm. Baktık olmuyor, gideriz on birinciye on ikinciye... Biraz dayanmak yeter... Anladın mı Gülşen’ciğim; dayanan başarır...” (s. 310)

“Onuncu Köy” romanında Demirci Ustası ve Öğretmen karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki direngen güç gösterme koduyla ilişkilendirilebilir.

“... Kardeşlerim! ... Önce, içinizdeki korkuyu atın. Başarmanın ilk şartı, yürek! Sonra birbirinize sıkı tutunun. İkinci şartı, birlik! ...” (s. 333)

“Onuncu Köy” romanında Dela ve Yaşarköy sakinleri karakterleri arasında geçen yukarıdaki iletişim, demokratik mücadele kategorisindeki kolektif güç oluşturma ve örgütlenme koduyla ilişkilendirilebilir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanını eleştirel pedagojinin eleştirel bilinç kazanma, diyalog, okuryazarlık, özgün var oluş, praxis, yeniden doğuş, eğitsel imkân, ekopedagoji ve demokratik mücadele kavramları açısından çözümlemektir. Bu açıdan gerçekliğin bireyleri ezen koşullarına karşı eyleme geçmek için bilinçlenme süreci “Onuncu Köy” romanında önemli görülmektedir. Çebi (2016) yaptığı çalışmada Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında öğretmen bileşeninin, köy insanının aklını kullanmasını, hakkını elde etmesini ve gerçekleri görmesini sağlamayı amaçladığını belirtmektedir. Güllüpinar ve Yılmaz (2020) çalışmasında, Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında köy insanların öğretmen sayesinde, ezildiklerini fark ettiklerini ve bu farkındalık ile yaşam mücadelesi vermeye başladıklarını söylemektedir. Özellikle sınıfsal konumların devlet veya partiler nazarında yeniden üretilmesine ezen/ezilen çelişkinin kavratılması açısından

dikkat çekilmektedir. Yılmaz (2015) yaptığı araştırmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında öğretmen karakterinin köy insanını bilinçlendirerek kurtarmak ve bunun sonucunda da adaleti sağlamak için siyasi, kültürel ve ekonomik olmak üzere üç görevinin olduğundan bahsetmektedir. Yılmaz (2019) araştırmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında siyasal, ekonomik, kültürel, eğitimsel vb. çelişki durumlarına karşı "Akılcı" öğretmen ve "Sorgulayan" köylü profillerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan eleştirel bilincin kazanılmasına ilişkin çözümlenmelere ulaşılabildiği söylenebilir. Ural (2012) eleştirel eğitim felsefesinden ayrılan felsefi yaklaşımların yüklediği çelişkili rollerle karşı karşıya kalan öğretmenlerin, çeşitli bileşenlerin uzlaşmaz beklentileri karşısında ve bileşenlerden hangilerinin yanında niçin, ne kadar, nasıl, ne zaman yer alması gerektiği noktasında olabildiğince sorun yaşadığını açıklamaktadır. Kincheloe (2018), eleştirel bilince sahip olan bireylere göre eğitimin, gerçekliğin ve benliğin sürekli geliştirilmesine bağlanmayı içeren bir süreç içerdiğini belirtmektedir. Saflıktan eleştirel bilince geçişi gerektiren bu karmaşık süreçte bireylerin öğrenmeyi ters yüz eden politik, ekonomik, kültürel ve sosyal çelişkileri kavramaları önemli görülmektedir. Bu açıdan öğrenme ve varoluşun birbirinden ayrılmazlığından bahsedilmektedir. Başka bir anlatımla süreç, eleştirel bilinçle bireylerin kim olduklarına ve şu anki durumlarına nasıl geldiklerine dair eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmek amacıyla kendi yaşanmış gerçekliklerinden kavramsal olarak geri çekilmelerini ve kazandıkları farkındalıklarla böylesi bir bilincin gerektirdiği yollar içinde dünyayı eleştirel bir şekilde deneyimlemenin karmaşık süreçlerine geri dönebilmelerini kapsamaktadır.

Halkın ve eğitimcilerin düşünceleri hakkında iletişime geçmek "Onuncu Köy" romanında önemli görülmektedir. Akar (2010) yaptığı araştırmada Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında bireysel bilincin, toplumsal bilinç içerisinde çok sesli bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bileşenlerini ortak eylem ilkesinde etkili bir birey olarak konumlandırmadığında, söylemleri diyaloga açık olmayan içsel bir konuşmanın öznesi olan bileşenler yaratılacağı düşünülmektedir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan diyaloga ilişkin çözümlenmelere ulaşılabildiği söylenebilir. Friere'ye (2019) göre, eğitimin bileşenleri arasındaki iletişimin bir diyalogu kapsamaması özgürlükçü bir eğitimin en önemli niteliklerinden biridir. Bu açıdan bireylerin ne kadar sessizlik kültürüne gömülü veya cahil olursa olsun, diğer insanlarla diyalog içinde yüzleşerek kendi dünyasına eleştirel bakma yeteneğinde olduğu savı geniş bir birikim deneyimiyle desteklenmektedir. Dolayısıyla diyalogun insanların özgürleşmesi için içkin bir tahakkümü, derin bir dünya ve insan sevgisini, alçakgönüllülüğü, insana yoğun bir inancı, karşılıklı güveni, umudu ve eleştirel düşünmeyi içermesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bireylerin dünyayı ve kelimeleri okurken kendi gerçekliklerini ve yaşamlarını okuyup yazmaları "Onuncu Köy" romanında önemli görülmektedir. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında okuryazarlığın önündeki en büyük problemin toplumsal koşulların yetersizliği olduğu konusunda bir eleştiriye yer vermektedir. Dolayısıyla köy insanının cahil kalmasının kişisel bir tercih olmadığı, toplumsal/politik bir sorun olduğu vurgulanmaktadır.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan okuryazarlığa ilişkin çözümlere ulaşılabildiği söylenebilir. Freire ve Macedo (1998) okuryazarlığa ilişkin bunalımın çoğunlukla üçüncü dünya ülkelerine indirgenildiğini fakat ileri endüstrilemiş ülkelerin de bu konuda büyük bir tehdit altında olduğuna dikkat çekmektedir. Bu anlamda okuryazarlığa ilişkin problemlerin bir toplumun ekonomik düzenini tehdit etmekle birlikte, bireysel karar almaya, siyasal süreçlere katılmaya ve demokrasiyi sağlamaya ilişkin derin bir adaletsizlik oluşturacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okuryazarlığın özel anlamda insanları güçlendirecek veya güçsüzleştirecek biçimde işlev görmeye, geniş anlamda ise toplumsal biçimlerin yeniden üretilmesine veya demokratik ve özgürleştirici bir değişimin yükseltilmesine neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Kincheloe'e (2018) göre özgürleşimci bir okuryazarlık, bireylere/gruplara ezilme durumlarına karşı eylemde bulunma olanağı sağlayarak egemen iktidarın nasıl işlediğini açığa çıkarmayı ifade etmektedir. Friere (2019) özgürleşimci bir okuryazarlığa, adaletin ve eşitliğin sağlanabilmesi için dönüştürücü eylemin mutlaka eşlik etmesi gerektiğini belirtmektedir. Saunders ve Wong (2020) güçlendirme ve eylemlilik fikrine dayanan eleştirel bilgi okuryazarlığın, öğrenenleri "bilginin yaratıcıları" ve "bilimsel konuşmanın" bir parçası olarak görmeye teşvik ettiğini; onların bilginin yaratılma, paylaşılma ve değerlendirilme sistemlerindeki egemen güçleri tanımalarını sağladığını ve öğrenenlere bu güçlere meydan okuma yolları sunduğunu söylemektedir.

Bireylerin başkaları veya koşullar aracılığıyla belirlenmiş bir nesne olarak değil, edimleri, istekleri ve öznellikleriyle var olması "Onuncu Köy" romanında önemli görülmektedir. Çebi (2016) çalışmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre güç, başarı, hazcılık, uyanıklık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerlerine ulaşıldığını belirtmektedir. Bu açıdan romandaki öğretmenin idealist, prensip sahibi, kuralları olan, dürüst, adalet mücadelesi veren, toplumcu, diğer bileşenlere rehber olan, yaşam sevinci yenmek ve başarmak üzerine kurulu olan, Promete gibi halkı aydınlatan, sevilen, cesaretli, yardım sever, alçak gönüllü, sosyal ve aydın bir kişi olduğu ifade edilmektedir. Akar (2010) araştırmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında kendi olma bilincinden uzaklaşmış sınıfların yerel halk üzerinde bir sömürü oluşturduğundan bahsetmektedir. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında bireylerin toplumsal yaşamda geliştirdikleri dogmatik düşüncelere ilişkin inançlarının aydınlanan zihinler tarafından düzeltilmesi gereken bir sorumluluk

olarak vurgulanmaktadır. Başka bir anlatımla aydınının görevi köy insanını hor görmemek, onu eğitmek, derdini anlayıp çözüm üretme ve cahilliğin her türlüşünden kurtarmaktadır. Karaömerlioğlu (2009) araştırmasında, köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin halkçılığı geliştirerek, elitist yönetici sınıfın halka karşı oluşturmaya çalıştığı mesafeye engel olduklarını belirtmektedir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan özgün var oluşa ilişkin çözümlere ulaşılabilirdiği söylenebilir. Ural (2014) eleştirel eğitim felsefesinde insanlığın öğretmeninin bilimsel, demokratik, laik, özgürlükçü, yarışmacı eğitim karşıtı, eşitlikçi, ayrımcılık karşıtı yeterliliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Friere (2019), insani varoluşu dünyayı adlandırmak, dünyayı değiştirmek olarak tanımlamaktadır. Adlandırılan dünyanın, onu adlandıranlara yeniden bir problem olarak görüldüğü ve yeniden adlandırılmayı istediği belirtilmektedir. Böylece insanların eylem/düşünce içinde sürekli gelişecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla ezilenlerin sadece tutsak oldukları çelişkilerin üstesinden geldiklerinde, başka bir anlatımla "kendi için varlık" haline geldiklerinde gelişmeye başlayacağı söylenmektedir. Bu açıdan bireylerin ontolojik yetileri, kendi dünyaları üzerinde eylemde bulunabilen ve içinde buldukları dünyayı dönüştürebilen bir özne olmak; bununla birlikte bu eylemi yaparken bireysel veya kolektif olarak daha tam bir yaşama giden yepyeni fırsatlara doğru hareket etmek olarak ifade edilmektedir.

Bilgiyle donanmış bir şekilde eylemde bulunma "Onuncu Köy" romanında önemli görülmektedir. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında köydeki bileşenlerin toplumsal yaşamında gözlenen ve beklenen unsurların en ortak yönü kolektif eylemde bulunma olarak belirtilmektedir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan praksise ilişkin çözümlere ulaşılabilirdiği söylenebilir. Friere (2019), praksis aracılığıyla baskının esaretinden kurtulmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan praksis, dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmak anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ezilenlerin pedagojisinin iki ayrı aşamadan oluştuğu ifade edilebilir: *i.* Ezilenlerin, ezildikleri dünyayı deşifre etmeleri ve praksis aracılığıyla, bu dünyanın dönüştürülmesine kendilerini adanmaları, *ii.* İçinde ezildikleri gerçekliği dönüştürmeleri ve bu pedagojiyi özgürleşme sürecinde tüm insanların pedagojisi haline getirmeleri. Kincheloe (2018), eleştirel pedagojinin teoriyle pratiği ilişkilendirdiğinden bahsetmektedir. Bu açıdan praksis, teori ve pratiğin bilgiye dayalı eylem üreten karmaşık bileşenini işe koşmak olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda bilgili eylem olarak açıklanan praksis olgusunun, daha iyi öğrenme iklimleriyle birlikte, daha iyi bir toplum üreten müfredat ve eğitsel stratejilerin üretilip kullanılmasını da gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Ezilenlerin mücadelesini benimsemek isteyen bireylerin geçirdikleri ve geçirecekleri süreç “Onuncu Köy” romanında önemli görülmektedir. Çebi (2016) yaptığı araştırmada Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında söz konusu olan köylerin, ülkenin kalkınması için geliştirilmesi gereken önemli bir basamak olduğu görülmektedir. Bu açıdan oluşturulmak istenen köy yapısıyla, yeni ve güçlü bir ülke oluşturulabileceğine inanıldığı anlaşılmaktadır. Yılmaz (2019) çalışmasında, Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında köydeki bileşenlerin yeniliklere bakışı birçok karaktere görece olumlu olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte ekonomik yapının -tarım toplumu olma- sonucu olarak eserde görülen yoksulluk temasına karşı köy insanlarının umut dolu bir geleceğe dair özlemleri ve bu özleme yönelik çabaları söz konusudur.

Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan yeniden doğuşa ilişkin çözümlere ulaşılabilirdiği söylenebilir. Friere (2019), yeniden doğuşu, bireyin kendini sürekli olarak gözden geçirmesi gerektiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan yeniden doğuş sürecinde ikiye bölünmüşlük davranışının olmaması gerektiğinden bahsedilmektedir. Başka bir anlatımla yeniden doğuş sürecinde, bireyin kendi varlığına yabancı bir öge barındırmaması önemli görülmektedir. Böylece bu süreçte, ezilenin (maddi/manevi, ekonomik/siyasal vb.) bağımlılıklarından kurtulup, özgür hale gelmesi beklenmektedir. Aronowitz ve Giroux (1985) daha öznelde okullardaki entelektüel düşünceyi, uğraşı ve pratiği birleştirerek yeniden tanımlama/dönüştürme sürecinin eleştirel pedagojinin temel hedeflerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Ural (2020b) bu bağlamda dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenlerin bütün koşullarda gelişimlerini sürdürme çabasını önemsediklerini ve dönüştürücü özneler olan öğrencilerin güçlendirilmesi için çeşitli riskleri aldıklarını belirtmektedir. Ural (2021) başka bir çalışmasında ise, yeniliberalizmin eğitimde karşılaşılan sorunların metodolojik ve teknik olduğu dayatmasına karşın dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenlerin sorunların kaynağı ve çözümünün felsefi, politik ve ideolojik olduğunu bilmesinin gizlenen gerçeklerin anlaşılması açısından önemli olduğunu söylemektedir.

Eğitimin özgürleşmek için itici bir güç olduğu fikri “Onuncu Köy” romanında önemli görülmektedir. Çebi (2016) yaptığı araştırmada Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında kadınların toplumun kalkınmasında rolüne dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda, ataerkil anlayışın hâkim olduğu köylerde kadınların eğitiminin önemli/gerekli olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca siyasetin eğitim işlerine istenmeyen bir şekilde yön verebileceğine, eğitimin bazı kişilerin elinde belli çıkarlara alet olabileceğine ve eğitimcilerin bazı haksızlıklar yaşayabileceğine yönelik örnekler verilerek dönem iktidarının eğitim üzerindeki etkisine dair bir tablo çizilmektedir. Yılmaz (2019) çalışmasında, Fakir Baykurt’un “Onuncu Köy” romanında köyü oluşturan bileşenlerin çoğunlukla eğitim hakkına ilişkin bir farkındalığa sahip olduğu, fırsat eşitliğinin sağlanması açısından ise

özellikle kız çocuklarının okula gönderilmesine karşı bir bilincin oluşturulmasına dair eğitsel mücadelenin olduğu belirtilmektedir. İstisnai olan bazı karakterlerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine karşı, çok yönlü eğitim anlayışına karşı ve daha öznelde ise Köy Enstitülerine karşı politik bir tavır takınması içinde bulunulan dönemin sosyolojik yapısını yansıtmaya açısından önemli görülmektedir. Bir başka açıdan eğitime ilişkin sorumluluk sahibi olması gereken çeşitli devlet kurumlarındaki memurların ikircikli tavrı da döneme ilişkin eğitim politikası uygulayıcılarına bir eleştiri içermektedir.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan eğitsel imkâna ilişkin çözümlemelere ulaşılabilirdiği söylenebilir. Friere (2019), problem tanımlayıcı eğitimin -hümanist ve özgürleştirici bir praxis olarak- egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmeyi amaçladığını belirtmektedir. Kincheloe (2018), eleştirel pedagojinin, eşitlik ve adalete ilişkin eğitsel ve sosyal bir görüş üzerine temellendiğini; bireylerin acısını hafifletmeye adanmış; öğrencilerin zarar görmesini engellediğini; kelimeleri, dünyayı ve problem oluşturma sürecini okuyabilmek için üretken temaların kullanımını önemsendiğini; sosyal değişim ve zihni eğitime arasında hassas bir dengeyi koruyup sürdürmeyle ilgilendiğini; ezilme ve marjinalleştirmeyle karşı karşıya kalan bireylerin yaşantıları ve ihtiyaçlarıyla ilgilendiğini; pozitivizm eleştirisini önemsendiğini; bilimin düzenlemek ve denetlemek için bir güç olarak kullanılmasına eleştirel yaklaştığını; eğitsel etkinliğin içinde gerçekleştiği bağlamı anlamayı önemsendiğini ve hâkim gücün zararlı etkilerine karşı direnme yoluna adanmış olduğunu ifade etmektedir.

Ekolojik ve sosyal adalet arasında eleştirel bir diyalog kurma çabası "Onuncu Köy" romanında önemli görülmektedir. Çebi (2016) yaptığı çalışmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında eğitimin çevreyi de içine alan ve okul sınırlarını aşan eğitim-öğretim faaliyetleriyle gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Yılmaz (2015) çalışmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında öğretmen karakterinin ekolojik hassasiyeti -ağaç dikme, ağaç aşılama vb.- okuyucuya sunulmaktadır.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan ekopedagojiye ilişkin çözümlemelere ulaşılabilirdiği söylenebilir. Bowers ve Apffel-Marglin (2004), ekolojik bir düşünme tarzını benimseme gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin günlük yaşamdaki kalıpları ve ilişkileri -kültürel farklılıklar, tüketimin ekosistemler üzerindeki etkisi, hiper-tüketimcilik, çevresel ırkçılık, sömürgeleştirme vb. durumlar- fark etmelerine yardımcı olmanın ve onları tüketiciye daha az bağımlı ilişki ve faaliyetlere yöneltmenin eğitimcilerin görevlerinden bazıları olduğunu vurgulamaktadır. McLaren ve Houston (2007), yaşanan toplu ekolojik yıkım düşünüldüğünde eleştirel pedagojinin, ekolojik sorunları ele almak için zengin bir teorik zemine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bireylerin toprak, egemenlik ve sosyal adalet konularıyla ilgili kültürel bütünlüğü ve geleneksel bilgiyi korumaya ilişkin çevre mücadeleleri içinde olması önemli görülmektedir. Bu mücadelenin gerçekleştirildiği alanlardan biri olan okullar,

ekososyalist bir pedagoji için oldukça önemli kabul edilmektedir. Adalet diyalektiği üzerine ekososyalist bir bakışın öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer bileşenlerin dikkatlerini kapitalizm ile ekolojik çürüme arasındaki inkâr edilemez bağa yönelterek, çevresel eşitsizlik ve krizlerin sosyal ve politik coğrafyayla nasıl bağıntılı olduğunu kavramalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çeşitli alanlarda özgürlükçü ve eşitlikçi şartlar oluşturmayı genişletme çabası "Onuncu Köy" romanında önemli görülmektedir. Çebi (2016) yaptığı araştırmada Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında öğretmen karakterinin yoksul köylünün hakkını arayan, köylüyü cehaletten kurtaran, köylüyü birleştiren, köylüyü cesaretlendiren, köylüyle birlikte mücadele veren, pasif olmayan, cesaretli ve devrimci bir kimliği temsil ettiği görülmektedir. Yılmaz (2015) yaptığı çalışmada, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanındaki köy enstitüsü mezunu öğretmen karakterinin azimli, mücadeleci, sabırlı, cesaretli ve çalışkan olmasını iki şekilde açıklanmaktadır. Öğretmenin bahsi geçen kişiliğinin oluşmasında ilk neden olarak enstitüde gördüğü eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin hangi mesleği yaparsa yapsın köy halkını aydınlatıyor olması ise değişmeyen tek amacı ve ikinci nedendir. Okşar (2009) araştırmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında sosyal adaletsizliğe içerik olan sosyal eşitsizlik ve fırsat eşitsizliği ile mücadelenin temalarının vurgulandığını belirtmektedir. Bu anlamda romanda, var olan sosyal adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı köylünün aydınlatılma ve adil dağıtıcısını arama çabasının bulunduğu ifade edilmektedir. Yılmaz (2019) araştırmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında eğitimi tamamlayan kişiler köyün kalkınması için girişecekleri demokratik mücadelelerle eğitimin sürekliliğinin ve sosyal adaletin sağlanmasına önem vermektedirler. Bununla birlikte bu mücadele sürecinde köy insanından olumsuz bir tavır görseler dahi ve mesleklerini kaybetme ihtimalleri olsa dahi onlara karşı sabırlı ve umutlu tavırlarından bir eksilme gözlenmemektedir. Bilgisizliğe karşı bir savaşım olarak köy bileşenlerini zengin yoksul çatışması, kaderci tutum, politik yanlılık vb. durumlara karşı kalkındırma çabaları kolektif bir güç oluşturularak verilmektedir. Dolayısıyla romanda eğitime bireysel yarardan ziyade kamusal yarar misyonu biçilmektedir. Romanda sınıfsal konumların yeniden üretilmesine yönelik bir sistem eleştirisi de bulunmaktadır. Bu açıdan ezilmişliklerini sorgulayan, direnen ve çözüm üreten köy insanı karakterleri dikkat çekmektedir. Güllüpınar ve Yılmaz (2020) çalışmasında, Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında kadercilik, zenginlerin ve hükümetin yanlı tutumları gibi durumlar nedeniyle ezilenlerin yoksulluğunun devam ettirildiği söylenmektedir. Bu nedenle çözüm önerisi olarak ezilenlerin birleşerek ezenlere karşı mücadele etmesi gerektiği fikri romanın birçok bölümünde yenilenmektedir. Dolayısıyla ezilmişliğini sorgulayan, haksızlığa boyun eğmeyen, çözüm bulan ve teslim olmayan roman karakterleri romanda büyük bir öneme sahiptir. Erdentuğ (1956) yaptığı araştırmada, köydeki en itibarlı şahıslar arasında öğretmenin sonuncu sırada olduğu ve imamın ise ikinci sırada olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy" romanında, eleştirel pedagojinin en önemli kavramlardan biri olan demokratik mücadeleye ilişkin çözümlere ulaşılabildiği söylenebilir. Friere (2019), ezilenlerin pedagojisinin, kendi özgürlükleri için mücadele edenlerin pedagojisi olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan dayanışma gösteren bireylerle beraber özgürleşmek amacıyla mücadele etmenin, ezilenin ezilme hakkında eleştirel bir farkındalığa ulaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. McLaren (2003) başka bir anlatımla, ezilenleri ezilmişliklerinden çıkarmak ve onları ortak bir mücadele ve eleştiri dilinde birleştirmenin eleştirel pedagojinin temel hedeflerinden biri olduğunu açıklamaktadır. Apple ve Bean (2011) kitle kültürünün antidemokratik yönelimler -politik duyarsızlık, kurumsallaşmış ırkçı ve cinsiyetçi uygulamalar, vb.- sergilediği bir toplumda, bireylerde demokratik bir mücadele için duyarlılık oluşturmanın bir meydan okuyuş anlamına geleceğini ifade etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Genel bir değerlendirme yapıldığında, bu araştırmanın sonuçlarına göre "Onuncu Köy" romanında gerçekliğin bireyleri ezen koşullarına karşı eyleme geçmek için bilinçlenme süreci; halkın ve eğitimcilerin düşünceleri hakkında iletişime geçmek; bireylerin dünyayı ve kelimeleri okurken kendi gerçekliklerini ve yaşamlarını okuyup yazmaları; bireylerin başkaları veya koşullar aracılığıyla belirlenmiş bir nesne olarak değil, edimleri, istekleri ve öznellikleriyle var olması; bilgiyle donanmış bir şekilde eylemde bulunma; ezilenlerin mücadelesini benimsemek isteyen bireylerin geçirdikleri ve geçirecekleri süreç; eğitimin özgürleşmek için itici bir güç olduğu fikri; ekolojik ve sosyal adalet arasında eleştirel bir diyalog kurma çabası ve çeşitli alanlarda özgürlükçü ve eşitlikçi şartlar oluşturmayı genişletme çabası önemli görülmektedir. Bu bulgular ışığında, araştırmacılara:

1. Türk edebiyatından veya dünya edebiyatından belirlenecek olan farklı romanlarla eleştirel pedagojinin bazı temel kavramlarına ilişkin çözümler yapmaları,
2. Eleştirel pedagoji için örnek olabilecek ve olmayacak içerikteki romanlara ilişkin karşılaştırmalı çözümler yapmaları,
3. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri ve eleştirel bakış açılarının genişletilmesine dönük olarak, farklı bilim alanlarının iş birliği ile bilgi üretmesine ve bilimsel araştırma yapmasına yönelik çalışmalar yapmaları tavsiye edilebilir.

Kaynaklar

- Akar, Y. (2010). *Fakir Baykurt'un romanlarında toplumsal gerçeklik*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, H. H. (2020). Eleştirel pedagoji üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile söyleşi. *Eleştirel Pedagoji*, 66, 36-42. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/66_sayi_pdf.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Alver, A. (2014). Türk edebiyatında 1940'lı yıllarda yazılan bazı toplumcu gerçekçi romanların emek-sermaye bağlamında analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(33), 129-152. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/75231/1234356> sayfasından erişilmiştir.
- Andaç, F. (2000). *Anadolu aydınlanmacısı Fakir Baykurt*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar* (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, M. W. (2017). Eğitim toplumu değiştirebilir mi? (Y. Acar-Çiftçi & Y. E. Ömür, Çev.). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* Ş. Çınkır (Çev. Ed., 1. b.) içinde (s. 15-44). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge.
- Aronowitz, S. (2012). *C. Wright Mills and the making of political intellectuals*. New York: Columbia University Press.
- Baykurt, F. (2022). *Onuncu köy*. İstanbul: Literatür.
- Becker, H. (2016). *Toplumu anlatmak* (Ş. Geniş, E. Arıcan & M. Hazır, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Belge, M. (2012). *Militarist modernleşme-Almanya, Japonya ve Türkiye*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bowers, C. A. & Apffel-Marglin, F. (2004). *Rethinking Freire: Globalization and the environmental crisis*. London: Routledge.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: Sage Publication.
- Cuma, A. (2009). Edebiyat sosyolojisi ve karşılaştırmalı edebiyat bilimi sanat ve bilimin sınır ötesi etkileşimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 81-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724344> sayfasından erişilmiştir.
- Çebi, T. (2016). *Yalnızız, onuncu köy ve bozkırdaki çekirdek romanlarındaki değerler ve eğitim anlayışı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire a pedagogy of love*. London: Routledge.
- Dede, K. (2021). Türkiye'de köy romanını yeniden yorumlamak: Modernleşme ve alegori. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 38(2), 357-369. <https://doi.org/10.32600/huefd.799321>
- Derrida, J. (2010). *Edebiyat edimleri* (M. Erkan & A. Utku, Çev.). İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Erdentuğ, N. (1956). *Hal köyünün etnolojik tetkiki*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okumak* (S. Ayhan, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Freire, P. (2022). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret* (G. Kurt-Gevinç, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Forster, N. S. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassel & G. Symon (Ed.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (1. b.) içinde (s. 147-170). New York: Sage.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, a critical reader*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). D. Harvey, P. Freire, P. McLaren, M. W. Apple & H. A. Giroux (Ed.), *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (1. b.) içinde (s. 7-28). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gulbenkian Komisyonu. (2014). *Sosyal bilimleri açın: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Güllüpinar, F. & Yılmaz, E. (2020). Fakir Baykurt ve Kemal Tahir'in yapıtlarında zenginlik, yoksulluk, emek ve sermaye ilişkilerinin analizi. *Çalışma ve Toplum*, 67(4), 2197-2222. <https://calismatoplum.org/Content/pdf/calisma-toplum-6525-37478ff2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Halman, T. S. (2011). *A millennium of Turkish literature: A concise history*. New York: Syracuse University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Irmak, E. (2018). *Eski köye yeni roman*. İstanbul: İletişim.
- Johnson, A. P. (2019). Veri analizi yöntemleri (S. Ünlüer, Çev.). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Özten-Anay, Çev. Ed., 3. b.) içinde (s. 109-122). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kant, I. (2023). *Aydınlanma nedir?* (M. B. Albayrak, Çev.). İstanbul: Albaraka Yayınları.
- Kaplan, R. (1988). *Cumhuriyet dönemi Türk romanında köy*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Karaömerlioğlu, M. A. (2009). *Köy enstitüleri, modern Türkiye'de siyasî düşünceler Kemalizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karpat, K. (2017). *Osmanlı'dan günümüze edebiyat ve toplum*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kesik, F. & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17398/182005?publisher=mersin-university>

sayfasından erişilmiştir.

- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji* (K. İnal, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kincheloe, J. L. (2020). Critical pedagogy and the knowledge wars of the 21st century. S. R. Steinberg & B. Down (Ed.), *The SAGE handbook of critical pedagogies* (1. b.) içinde (s. 75-93). New York: Sage.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis, an introduction to its methodology*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lukács, G. (1969). *Çağdaş gerçekçiliğin anlamı* (C. Çapan, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Ed.), *The critical pedagogy reader* (1. b.) içinde (s. 68-96). New York: Routledge Falmer.
- McLaren, P. & Houston, D. (2007). Devrimci ekolojiler: Ekosozyalizm ve eleştirel pedagoji (B. Baysal, Çev.). P. McLaren (Ed.), *Kapitalistler & işgalciler: İmparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji* (1. b.) içinde (s. 201-222). İstanbul: Kalkedon.
- McLaren, P. (2008). Critical pedagogy: A look at the major concepts. A. Darder, M. P. Baltodano & R. D. Torres (Ed.), *The critical pedagogy reader* (2. b.) içinde (s. 61-83). London: Routledge.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (H. Arslan & M. Y. Eryaman, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Meriç, C. (2013). *Sosyoloji notları ve konferansları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Michaud, G. (2018). Bir disiplin olarak edebiyat sosyolojisinin kurulması (H. Uçan, Çev.). K. Alver (Ed.), *Edebiyat sosyolojisi* (1. b.) içinde (s. 65-76). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). Analizde ilk adımlar (A. Ersoy, Çev.). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed., 4. b.) içinde (s. 50-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Moran, B. (2016). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Naci, F. (1990). *100 soruda Türkiye’de roman ve toplumsal değişme*. İstanbul: Gerçek Yayıncılık.
- Okşar, M. (2009). Sosyal adaletin onuncu köye sürgünü. *Ankara Barosu Dergisi*(2), 106-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/397564> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. New York: Sage Publications.
- Plehanov, G. V. (1987). *Sanat ve toplumsal yaşam* (C. Karakaya, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Sartre, P. J. (2008). *Edebiyat nedir?* (B. Onaran, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.

- Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). Critical pedagogy: Challenging bias and creating inclusive classrooms. *Instruction in libraries and information centers*. <https://iopn.library.illinois.edu/pressbooks/instructioninlibraries/chapter/critical-pedagogy-challenging-bias-and-creating-inclusive-classrooms/> sayfasından erişilmiştir.
- Shor, I. & Friere, P. (1986). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport: Praeger.
- Shor, I. (2020). On the road to social justice: Reinventing Paulo Friere. J. D. Kirylo (Ed.), *Reinventing pedagogy of the oppressed: Contemporary critical perspectives* (1. b.) içinde (s. x-xiii). New York: Bloomsbury Academic.
- Stael, M. (1967). *Edebiyata dair* (S. Hatay & V. Hatay, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Swingwood, A. (2018). Edebiyat sosyolojisine yaklaşımlar (K. Bayraktar, Çev.). K. Alver (Ed.), *Edebiyat sosyolojisi* (1. b.) içinde (s. 117-130). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Timur, T. (2019). *Osmanlı-Türk romanında tarih, toplum ve kimlik*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları
- Ural, A. (2012). Öğretmenlik paradoksu. M. D. Karşlı (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (4. b.) içinde (s. 243-282). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ural, A. (2014, 25 Kasım). İnsanlığın öğretmeni olabilmek. *Birgün*. <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2020a, 26 Mayıs). Eleştirel pedagojinin ne'liği üzerine. *Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi*. <http://www.nirvanasosyal.com/h-684-nazmiye-hazarin-gazi-universitesi-gazi-egitim-fakultesi-ogretim-uyesi-dr-ayhan-ural-ile-elestirel-pe.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2020b, 8-10 Aralık). Öğretmen rolleri üzerine bir çözümleme [Forum]. Al-Farabi-Balasağun-Abai Uluslararası Forumu, Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, Kazakistan. https://www.academia.edu/45010845/Öğretmen_Rollerini_Üzerine_Bir_Çözümleme sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2021). Öğretmenlik üzerine. A. Özdemir (Ed.), *Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya* (1. b.) içinde (s. 29-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wellek, R. & Warren, A. (2001). *Yazın kuramı* (Y. Salman & S. Karantay, Çev.). İstanbul: Adam.
- Wolf, M., Barzillai, M. & Dunne, J. (2009). The importance of deep reading. M. Scherer (Ed.), *Challenging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership* (1. b.) içinde (s. 130-140). Virginia: ASCD.

- Yazıcı-Okuyan, H. (2006). Fakir Baykurt'un romanlarında eğitim izleği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 45-51. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30927571/45-51-libre.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2015). Bozkır romanlarında köy enstitüsü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(29), 309-338. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.269507>
- Yılmaz, E. (2019). *Fakir Baykurt ve Kemal Tahir yapıtlarında köy ve köylülük olgusu: Karşılaştırmalı sosyolojik bir değerlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Literary works can give important information about the social structure and development of the period in which they have been written (Wolf et al., 2009). In other words, literary works can be mentioned when they tend to reflect the realities of their time (Cuma, 2009). Revealing the perception of reality in social life by Fakir Baykurt, a graduate of the Village Institute and one of the leading authors of the "Village Literature Movement", as an intellectual in the 1960s, makes this research necessary. The pedagogical approach that was intended to be put into practice in the novel "Tenth Village", reflecting an example of liberating education created the need for an analysis in the perspective of some selected basic concepts of critical pedagogy. The analysis of this novel, which is an example of the "Republican Period Turkish Literature" and reflects the social power relations effectively, is important in terms of obtaining a holistic picture of the period. In this respect, it can be thought that this research can contribute to the field as it is one of the original studies in the literature. This research is limited to Fakir Baykurt's novel "The Tenth Village" (Baykurt, 2022) and critical pedagogy's concepts of critical awareness, dialogue, literacy, authentic existence, praxis, rebirth, educational opportunity, ecopedagogy and democratic struggle.

The aim of this research is to analyze Fakir Baykurt's novel "The Tenth Village" in terms of critical pedagogy's concepts of critical awareness, dialogue, literacy, original existence, praxis, rebirth, educational opportunity, ecopedagogy and democratic struggle.

In the research, document analysis and the criterion sampling was used. The data source of the research is Fakir Baykurt's novel "The Tenth Village". In the research, the data were analyzed with the continuous comparison data analysis approach. In the coding process, the coding technique made within a general framework was used.

When the results of the research were evaluated, the following issues were deemed crucial: the awareness-raising process to take action against the oppressive conditions of reality; to communicate about the thoughts of the public and educators; for individuals to read and write their

own realities and lives while reading the world and words; individuals' existing with their actions, wishes and subjectivities, not as objects determined by others or conditions; to take action equipped with knowledge; the process that individuals who want to embrace the struggle of the oppressed go through and will go through; the idea that education is a driving force for emancipation; an effort to establish a critical dialogue between ecological and social justice; an effort to expand the creation of libertarian and egalitarian conditions in various fields in the novel "The Tenth Village".

In his research, Yılmaz (2019) states that Fakir Baykurt's novel "The Tenth Village" developed the "Rational" teacher and "Questioning" villager profiles against political, economic, cultural and educational etc. conflict situations. Kincheloe (2018) states that critical pedagogy is based on an educational and social view of equality and justice; dedicated to alleviating the suffering of individuals; prevent students from being harmed; attaches importance to the use of generative themes in order to be able to read the words, the world and the problem posing process; is concerned with maintaining a delicate balance between social change and training the mind; is concerned with the lives and needs of individuals facing oppression and marginalization; attaches importance to the criticism of positivism; critical of the use of science as a force to regulate and control; attaches importance to understanding the context in which the educational activity takes place, and devoted to the way of resisting the harmful effects of dominant power.

Researchers can be advised to analyze some basic concepts of critical pedagogy with different novels to be determined from Turkish or world literature or to make comparative analyzes of novels that may or may not be an example for critical pedagogy.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Eğitsel Oyunlarda Akış Deneyimi Ölçeği Geliştirme Çalışması*

Flow Experience Scale Development Study in Educational Games

Zeynep Cömert, Yavuz Samur

Yazar Bilgileri

Zeynep Cömert

Dr. Öğr. Üyesi, Bahçeşehir
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Fakültesi,
zeynep.comert@bau.edu.tr

Yavuz Samur

Doç. Dr., Bahçeşehir
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Fakültesi,
yavuz.samur@bau.edu.tr

ÖZ

Bir oyunun başarısı, sunduğu akış deneyimi ile ölçülmektedir. Akış deneyimi ise bireyin sürece odaklanarak benlik ve zaman algısını kaybetmesi ile ilgilidir. Bununla beraber akış, eğlenceyi anlamak, değerlendirmek ve tanımlamak ile ilişkilendirilmektedir. Eğitsel oyunlar özelinde ise akış ile öğrenme arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Bu nedenle oyun temelli öğrenme etkinliklerinin değerlendirme aşamasında bilgi testlerinin yanı sıra akış deneyimi ölçeklerine de yer verilebilmektedir. Ancak mevcut akış deneyimi ölçeklerine ait bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Örneğin, mevcut ölçek maddelerinin özellikle küçük yaş grubu için anlaşılması güç olabilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırma kapsamında küçük yaş grubundan katılımcılar için de anlaşılır maddelere sahip bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin yer aldığı araştırmalar aracılığıyla alanyazının gelişimini desteklenebilecektir. Ayrıca bu ölçeğin yer aldığı araştırmalara ait sonuçla ışığında hem eğitsel oyun tasarımcılarına hem de öğretmenlere etkili eğitsel oyun tasarımına yönelik öneriler sunulabilecektir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitsel oyun
Akış deneyimi
Oyun temelli öğrenme
Dijital oyun temelli öğrenme

Keywords

Educational game
Flow experience
Game based learning
Digital game based learning

Makale Geçmişi

Geliş: 09.03.2023
Düzeltilme: 24.07.2023
Kabul: 30.10.2023

ABSTRACT

The success of a game is measured by the flow experience it offers. The flow experience is related to the individual's loss of self and time perception by focusing on the process. In addition, flow is associated with understanding, evaluating and defining entertainment. In the case of educational games, there is a positive correlation between flow and learning. For this reason, in the evaluation phase of game-based learning activities, flow experience scales can be included in addition to knowledge tests. However, there are some limitations to the existing flow experience scales. For example, the existing scale items may be difficult to understand, especially for the younger age group. Considering this situation, it was aimed to develop a scale with understandable items for participants from the younger age group within the scope of the research. It will be possible to support the development of the literature through the research in which this developed scale is included. In addition, in light of the results of the research in which this scale is included, suggestions for effective educational game design can be presented to both educational game designers and teachers.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Cömert, Z. & Samur, Y. (2023). Eğitsel Oyunlarda Akış Deneyimi Ölçeği geliştirme çalışması. *TEBD*, 21(3), 1933-1951. <https://doi.org/10.37217/tebd.1262657>

Giriş

İnsanın dünyayı keşfetme çabasının en önemli çözüm ortaklarından birisi olan oyun, temelde eğlenmek ya da iyi vakit geçirmek için bireyin kendine yarattığı kaçış noktalarından birisidir. Bu nedenle de bir oyunun ne derece iyi ya da başarılı olduğunun karşılığı kişinin oyunu oynarken deneyimlemiş olduğu eğlence olmaktadır. Ancak eğlenme doğası gereği net bir şekilde tanımlanması güç bir deneyime karşılık gelmektedir. Bu duruma bağlı olarak alanyazında eğlenmek; anlatı taşımacılığı teorisi bireyin oyunun sunduğu sanal dünyayı ne kadar gerçek dünyaya yakın bir şekilde deneyimlediği ile ilişkilendirerek (Green, Brock ve Kaufman, 2004), tutum teorisi ise kişinin önceki deneyimleri ile bağlantı kurarak ele alınmaktadır (Nabi ve Krčmar, 2004). Bununla birlikte alanyazında genel anlamda başta duyuşsal eğilim, tutum ve uyarılma teorileri olmak üzere bu teoriler eğlenceyi dar bir perspektiften ele aldığı (Carroll ve Thomas, 1988; Sweetser ve Wyeth, 2005) akış teorisinin daha kapsamlı ve evrensel bir değerlendirme imkânı sağladığı belirtilmektedir (Kaye, Monk, Wall, Hamlin ve Qureshi, 2018; Sweetser ve Wyeth, 2005).

Doksanlı yılların son çeyreği itibarıyla farklı araştırmalara konu olan akış deneyimi (Turan, 2019) en genel anlamda kişinin zaman-mekân algısı bozularak yüksek haz duyduğu tatmin edici bir deneyim durumunu ifade etmektedir (Clarke ve Haworth, 1994; Hoffman ve Novak, 1996). Csikszentmihalyi (1993) ise akış deneyimini bireyin düzenli geri bildirimlerle desteklendiği yetkinlik ve becerilerine uygun zorlukta bir hedefe ulaşma sürecinde zaman-mekân algısını yitirilen yüksek konsantrasyon durumu olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Moneta ve Csikszentmihalyi (1996) ise akışı bireyin bilişsel olarak etkin, motive olduğu ve mutlu hissettiği psikolojik durum olarak ele almaktadır. Buradan hareketle akışı, bireyin bizzat kendisinin ya da dolaylı olarak bir parçası olduğu bir deneyim süresince gösterdiği konsantrasyonun ve çabanın toplamı olarak ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla akış deneyiminin esasen öznel bir deneyime karşılık geldiği biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte alanyazın göz önünde bulundurulduğunda bireyin akış deneyimine eriştiğini tespit etmeye yönelik somut kanıtlar da olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, bireyin dans etmek ya da resim yapmak gibi bir uğraşısı sırasında beslenmek ya da su içmek gibi temel bir ihtiyacını gidermeyi unutacak kadar odaklandığı durum, kişinin akış deneyimine eriştiğini şeklinde yorumlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1993). Bu noktada Csikszentmihalyi (1993) hem de Engeser ve Rheinberg (2008) akış deneyiminin ortaya çıkmasını sağlamak üzere ilişkin bazı karakteristik durumları şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bireye sunulan etkinlik bireyin başardığını hissettirecek kadar kolay ancak çaba sarf etmeye yönlendirecek kadar zorlayacak düzeyde bir seviyede olmalı,

2. Ulaşılması gereken nihai hedef net ve açık bir şekilde ifade edilirken süreçte sistemli geri bildirimlerle birey desteklenmeli,
3. Hedefe ulaşınca kadar deneyimlenen tüm olay ve maruz kalınan durumlar arasında tutarlı ve akılcı bir ilişki olmalı ve
4. Birey sınırlı uyarana maruz kalmalıdır.

Akış deneyimine erişildiğine ilişkin karakteristik özellikler bir araya geldiği durumlarda bireyin zaman algısında değişim ve benlik bilincini kaybettiğini gözlemlemek mümkündür (Csikszentmihalyi, 1993). Oyunlarda hâlihazırda oyuncunun hamleleri aracılığıyla kontrol ve manipüle etmeye çalıştığı oyun dünyasında merak duygusunun rehberliğinde gerçeklikten uzaklaşarak zaman algısı bozulmaktadır (Malone, 1981). Dolayısıyla gerçek dünyadan farklı olarak oyunlarda akış deneyiminin farklı parametreleri bir araya getirilerek ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda Kiili (2005) oyunlarda akış deneyimini; mücadele (challenge), net hedef (clear goals), geri bildirim (feedback), odaklanmış dikkat (focused attention), kontrol hissi (sense of control), oyun oynanışı (playability), öykü çerçevesi (frame story) ve oyunsallık/oyunseverlik (gamefulness) olmak üzere sekiz boyut üzerinden ele alarak ölçümlemeyi önermektedir. Benzer bir bakış açısıyla Sweetser ve Wyeth (2005) tarafından geliştirilen ölçek incelendiğinde ise oyun bağlamında akış deneyimini mücadele (challenge), oyuncu becerileri (player skills), kontrol (control), net hedef (clear goal), geri bildirim (feedback), daldırma (immersion), konsantrasyon (concentration) ve sosyal etkileşim (social interaction) boyutları üzerinden ele alındığı görülmektedir. Kiili'nin modeli ile karşılaştırıldığında mücadele, kontrol, net hedef, geri bildirim ve konsantrasyon boyutlarıyla benzerlik gösteren bu modele göre oyun doğası gereği katılımcılar arasındaki iletişim ve işbirliği sebebiyle sosyal etkileşim de akış deneyimine ait bir boyuttur. Buna ek olarak Sweetser ve Wyeth (2005) bireyin zaman algısındaki değişim sebebiyle daldırmanın, Chang, Liang, Chou ve Lin (2017) ise akış deneyiminin eğlence, katılım ve kontrol boyutları üzerinden ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Son olarak Sanjamsai ve Phukao (2018) ise oyunlardaki akış deneyiminin; bilişsel ve duygusal akış olarak iki boyutta ele alınması gerektiği üzerinden çıkış yaparak iki alt boyutlu bir ölçek geliştirmiştir. Buna göre Sanjamsai ve Phukao (2018), oyunun hedefi, geri bildirim ve mücadele durumu gibi boyutları bilişsel; odaklanma, zaman algısı ve bilinç durumu gibi boyutları ise duygusal akış olarak tanımlamaktadırlar. Bu noktaya kadar ele alınan modeller göz önünde bulundurulduğunda çeşitli ölçekler geliştirildiği ve farklı metotlar deneyerek oyuncunun akış deneyimini olabildiğince yansıtmaya yönelik bir çaba olduğunu söylemek mümkündür (Perttula, Kiili, Lindstedt ve Tuomi, 2017). Bununla birlikte akış deneyiminin öznel ve soyut bir durum olmanın ötesinde çok boyutlu düşünülmesi gereken bir durum olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla akış gibi bir deneyiminin nicel bir bakış ile ifade edilmesi güç bir hal

almaktadır. Ancak akış deneyimi, oyunun sunduğu oyun deneyiminin ve oyunun oynanışının kalitesinin göstergesi kabul edilmektedir (Kiili, Perttula, Lindstedt, Arnab ve Suominen, 2014; Procci, Singer, Levy ve Bowers, 2012). Bu nedenle akış deneyimini doğru tespit etmek, oyun tasarımının başarısını ortaya koymak ya da geliştirilmesi gereken noktaları teşhis etmek noktasında önem arz etmektedir (Kiili, Lainema, de Freitas ve Arnab 2014). Örneğin, oyunlarda oyunun genel ilerleyişini olumsuz etkileyen oyun içi davranışların benzer şekilde oyuncunun akış deneyimine zarar verdiği tespit edilmiştir (Kiili, de Freitas, Arnab ve Lainema, 2012).

Yalnızca oyun deneyimi açısından değil öğrenme için de akış deneyimi önemli bir kanıt niteliğindedir (Perttula, Kiili, Lindstedt, Arnab ve Tuomi, 2017). Akış deneyimi ve öğrenme arasında anlamlı olmasa da (Liu, 2016) güçlü bir istatistiksel ilişki olduğu (Kiili, 2005) ortaya konmuştur. Hatta Barzilai ve Blau (2014) akış deneyiminin öğrenme performansı için güçlü bir tahminleyici olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde akış deneyimi öğrenen motivasyonu açısından da önemli bir tahminleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Lindstedt, Koskinen, McMullen, Ninaus ve Kiili, 2020; Ninaus, Moeller, McMullen ve Kiili, 2017). Ayrıca alanyazındaki güncel araştırmalar ise oyun temelli öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğrenme etkinliklerine göre akış deneyimi açısından öne çıktığını işaret etmektedir (Bressler ve Bodzin, 2016; Engeser ve Rheinberg, 2008; Hou ve Li, 2014; Liu, Cheng ve Huang, 2011). Örneğin, bir grup sekizinci sınıf öğrencisinin bilimsel süreç pratiğinin gelişimine yönelik geliştirilen bir mobil eğitsel oyunu oynarken diğer gruba geleneksel yöntemlerle öğretim sunulduğunda hem araştırmacıların gözlemlerine hem de anket sonuçlarına göre oyun oynayan grubun akış deneyiminin akış deneyiminin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Bressler ve Bodzin, 2016).

Öte yandan oyunda yüksek puan alanların akış deneyim puanları daha yüksek çıkıyor olsa da (Lindstedt vd., 2020) akış deneyimi ile oyun performansı arasında korelasyon bulunmamaktadır (Kiili vd., 2021). Ancak birçok güncel araştırma (Paras ve Bizzochi, 2005; Sun, Kuo, Hou ve Lin, 2017) ile oyun sırasında yaşanan akış deneyiminin öğrenme performansını geliştirdiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla oyun temelli öğrenme etkinliklerinde oyundaki performansın bağımsız olarak akış deneyimi yüksek olan öğrenciler iyi bir öğrenme performansı gösterebilir. Bu nedenle eğitsel oyunların da verimliliğini değerlendirmede akış deneyimi önemli bir parametredir.

Akış çok boyutlu ve tüm alt boyutları ile ölçülmesi gereken bir deneyimdir (Fang, Zhang ve Chan, 2013). Bu durumu temel alarak geliştirilmiş birçok akış ölçeği alanyazında yer almaktadır (Pearce vd., 2005; Sweetser ve Wyeth, 2005). Alanyazında hâlihazırda mevcut ölçekler (Kiili, 2005) lisans öğrencilerinin katılımıyla geliştirilmiş olmasından kaynaklı olarak bu ölçeklerde yer alan maddelerin özellikle küçük yaşta katılımı için anlaşılmasının güç olduğunu söylemek mümkündür (İnal ve

Çağiltay, 2007). Bununla birlikte mevcut ölçekler akış deneyimini belirlemek amacıyla bireyin katılım durumu üzerinden değerlendirmeye yönlendirmektedir (Chang vd., 2017; Erdoğan, 2020; Kiili vd., 2014). Fakat öğrenme deneyimi bağlamında katılım öğrencinin öğrenme materyali ve öğretime ait bağlamsal faktörlerle etkileşimine bağlı (Boekaerts, 2016) iken akış duruma bağlı olarak gelişen ancak oyunda gösterilen performanstan bağımsızdır (Chang vd., 2017; Kiili vd., 2021; Sanjamsai ve Phukao, 2018; Sweetser ve Wyeth, 2005). Tüm bu durum göz önünde bulundurulduğunda güncel alanyazında yer alan akış deneyimi ölçeklerinin tam olarak hedeflendiği biçimde sonuç verdiğini söylemek mümkün değildir. Ancak başarılı bir eğitsel oyun için yani hem eğlenceli hem de eğitici bir oyunun temelinde akış deneyimi bulunmaktadır (Ninaus vd., 2015). Bu nedenle akış deneyimini ölçmek eğitsel oyunların verimliliğinin yanı sıra oyunun tasarımının başarısını belirlemek adına önem arz etmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında eğitsel oyunlarda akış deneyimini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Türkiye’de öğrenim görmekte olan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen veri toplama sürecinin ardından gerçekleştirilen analizler sonunda 3 alt boyutta 16 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma kapsamında bir ölçek geliştirilmesi amaçlandığından deneylere paralel olarak veri toplama süreci takip edilmiştir. Ölçek geliştirme, ölçülmek istenen bir niteliği uyaracak öğeleri ve bu öğelere yönelik uygun tepki alt gruplarını ortaya çıkarma sürecinin toplamıdır (Erkuş, 2019). Uzun ve titiz bir çalışma gerektiren ölçek geliştirme birkaç aşamadan oluşmaktadır. Buna göre öncelikle geliştirilmek istenen ölçeğe olan ihtiyacın gerekçelerinin belirlenmesidir. Ardından alanyazın taraması yapılarak ölçülmek istenen dair kavram, durum ya da niteliğe ilişkin detaylar belirlenir. Bu bağlamda ölçülmek istenen durum ya da davranışın tüm alt boyutları ile bir çerçeve ya da bir diğer ifade ile kapsam belirlenir. Ardından geliştirilmek istenen ölçeğin türü belirlenerek madde havuzu oluşturulur ve ölçülmek istenen niteliği açığa çıkaracak uyaranlar ile ilişkili maddeler yazılır. İlişkili maddeler yazılarak oluşturulan madde havuzu uzmanlara sunularak görüş alınıp ölçek pilot uygulamasın geçilir ve bu uygulamaya ilişkin analizler ışığında faktörler belirlenerek ikinci uygulamaya geçilir. İkinci uygulama sonuçları üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılır ve geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tamamlanmasının ardından ölçek son haline getirilir (Erkuş, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında geliştirilmek istenen ölçek için oluşturulan maddelere ilişkin olarak öncelikle üç (3) farklı alan uzmanı ile görüşülmüştür. Ardından ölçek açımlayıcı faktör analizi için Türkiye'nin farklı illerinde 5. sınıfta öğrenim gören 358 öğrenciye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör

analizinin tamamlanabilmesi amacıyla açılımlı faktör analizi sonrasında 16 maddeye indirilen ölçek İstanbul'da bir özel okulun Ümraniye ve Ataşehir'de bulunan iki kampüsünde 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 293 kişiye uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin birinci adımı araştırma kapsamında eğitsel oyunlarda akış deneyimi geliştirilmesi hedeflendiğinden öncelikle öğrencilere bir dijital eğitsel oyun oynatılması gerekmektedir. Buradan hareketle Fraction Run 2 isimli öğrencilerin kesirlerin şekilsel gösterimleri, denk kesirler, kesirlerde toplama ve çıkartma işlemi sorularına yanıtladıkları bir oyun hazırlanmıştır. Hazırlanan oyuna ilişkin ekran görüntüleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Fraction Run 2

Ölçeğe ait maddeler bu oyundaki soruların tamamı yanıtladıktan sonra dijital ortamda öğrencilerin yanıtlanması üzerine sunulmuştur (Şekil 2). Öğrenciler bu soruları tamamladıkları takdirde oyunu tamamlamış kabul edilmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin tabletlerine araştırmacılara tarafından bu oyun yüklenmiş ve oyuna ait tüm kuralların yanı sıra yanıtlamaları gereken ölçek maddelerine ait bilgi verilerek gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla veri toplama sürecine geçilmiştir. Bir ders süresi (40 dakika) ile sınırlı olacak şekilde gönüllü öğrenciler kendilerine sunulan oyunu oynadıktan sonra ölçek maddelerini yanıtlamışlardır.



Şekil 2. Akış ölçeği

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri analiz süreci birkaç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak alanyazın doğrultusunda hazırlanan madde havuzu alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 17 madde ölçeğe dâhil edilmiştir. Hazırlanan 17 maddelik ölçek açımlayıcı faktör analizi grubuna uygulanarak ölçeğe ait faktör yapısı KMO ve Barlett test sonuçları göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur. Bunu takip eden süreçte açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapının doğruluğunun teyit edilebilmesi amacıyla AMOC programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Temelde DFA, açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen faktör yapısının yeterliliğini ve bununla birlikte değişken-faktör ilişkisini ve faktörlerin birbiriyle olan ilişkisini derinlemesine analizini sunmaktadır (Özdamar, 2004). Kuramsal olarak ortaya konan modelin mevcut gerçek duruma ait veriler arasındaki uyumu ortaya koymaya yardımcı olan DFA kapsamında Ki-Kare Uyum Testi, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) gibi indeks değerleri incelenmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğe ait faktör yapısının geçerliliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ikinci uygulamaya ait veriler ile DFA gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

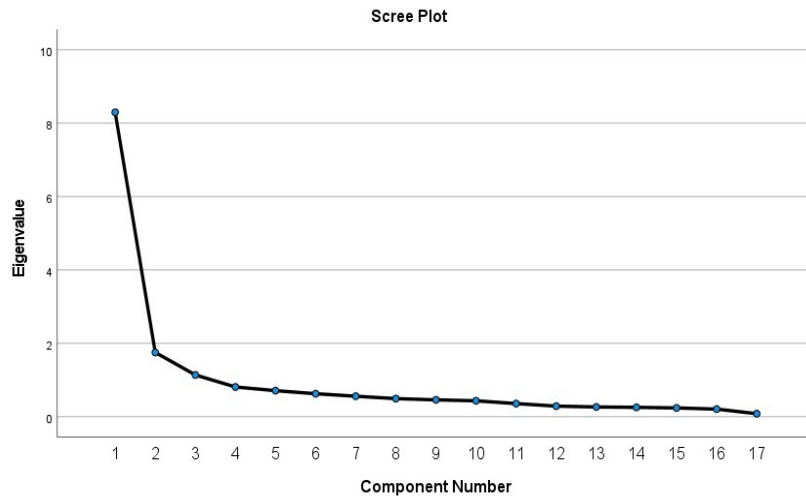
Alanyazın göz önünde bulundurularak akış deneyimini belirleme amacıyla alan uzmanlarıyla görüşülerek 17 madde hazırlanarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu 17 maddenin yer aldığı ölçeğe ilişkin analizler yapılmıştır. SPSS programı kullanılarak yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri, açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğine dair bir gösterge olarak kabul edilmiştir. İlk aşamada Direct Oblimin döndürme tekniği kullanılarak 17 madde üzerinde çalışılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,932, Bartlett testinin sonucu da istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır [=3963,731; sd=130; p<0,000]. Elde edilen bu değerler faktör analizinin uygunluğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Direct Oblimin döndürme tekniği uygulandıktan sonra oluşan faktörlerin dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Direct Oblimin Döndürme Tekniği Uygulandıktan Sonra Oluşan Faktörlerin Dağılımı

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>		
	1	2	3
Oyunu tekrar oynamayı isterim.	0,905		
Oyun oynarken eğlendim.	0,871		
Oyunu oynamaktan keyif aldım.	0,862		
Oyunu oynarken ilerledikçe ne olacağını merak ettim.	0,832		

Oyun, ilgimi çekti.	0,813	
Oyunu oynarken zamanın nasıl geçtiğini fark etmedim.	0,692	
Oyunun oynanışını anlamak kolaydı.		0,902
Oyunda neyi başarmam gerektiğini oyuna başlarken rahatlıkla anladım.		0,897
Oyundaki eylemlerimin sonucunu rahatlıkla anlayabildim.		0,855
Oyun içerisindeki yönlendirmeler yeterliydi.		0,803
Oyunun hedefleri açık ve netti.		0,760
Oyunda yapmam gereken görev benim üstesinden gelebileceğim zorluktaydı.		0,628
Oyunu oynarken dış etkenler beni rahatsız etmedi		0,310
Oyun arayüzü benim için ne çok zor ne de çok kolaydı.		0,847
Oyun benim için ne çok zor ne de çok kolaydı.		0,831
Oyunu oynarken yalnızca kendi oyun performansına odaklandım.	0,347	0,396
Oyun bittiğinde oyunun çok çabuk bittiğini düşündüm.		0,331
<i>Açıklanan varyans</i>	<i>50,311</i>	<i>10,905</i>
<i>Toplam: 68,152</i>		<i>6,939</i>

Tablo 1’de görüldüğü üzere öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör bulunmuştur. Bu faktörlerin yükleri 0,929 ilâ 0,305 arasında değişiklik göstermektedir ve toplam varyansın %68,152’sini açıklamaktadır. Bununla beraber Şekil 3’te yer alan yamaç grafiğinde kırılım noktaları da maddelerin 3 faktör üzerinden açıklandığını göstermektedir.



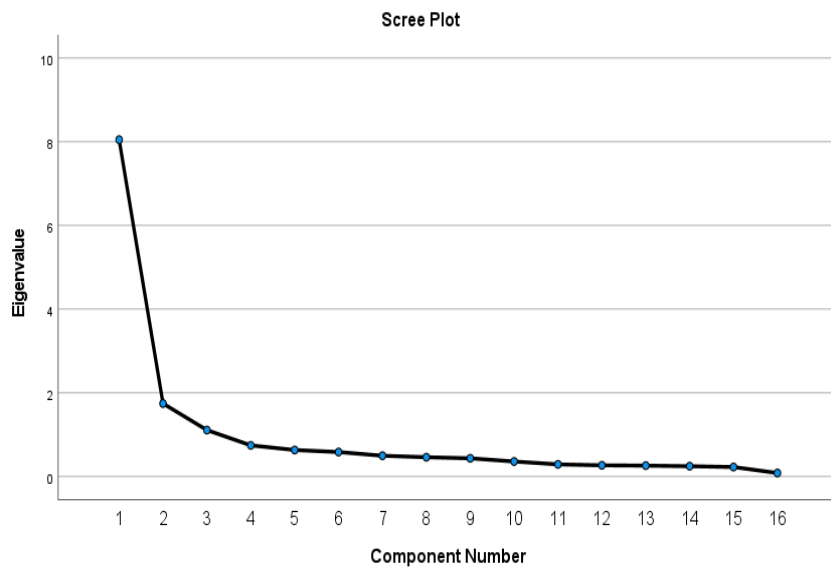
Şekil 3. Yamaç grafiği

Ölçeğe ait 1 tane maddenin 0,30’un üstünde bir değerle birden fazla faktöre dağıldığı görülmüştür. Belirtilen bu maddenin iki faktöre de dağılması sebebiyle madde analizin dışında tutulması gerekliliği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Tekrarlanan analizlerde bu maddenin yanı sıra bulunduğu boyutla bütünlük sağlamayan ve faktör yükü 0,30’dan düşük (Hinkin, 2005) olan 1 madde (madde 4) ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Analize ait sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tekrar Direct Oblimin Döndürme Tekniği Uygulandıktan Sonra Oluşan Faktörlerin Dağılımı

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Oyunu tekrar oynamayı isterim.	0,929		
Oyun oynarken eğlendim.	0,872		
Oyunu oynamaktan keyif aldım.	0,860		
Oyunu oynarken ilerledikçe ne olacağını merak ettim.	0,827		
Oyun, ilgimi çekti.	0,792		
Oyunu oynarken zamanın nasıl geçtiğini fark etmedim.	0,706		
Oyunun oynanışını anlamak kolaydı.		0,911	
Oyunda neyi başarmam gerektiğini oyuna başlarken rahatlıkla anladım.		0,908	
Oyundaki eylemlerimin sonucunu rahatlıkla anlayabildim.		0,860	
Oyun içerisindeki yönlendirmeler yeterliydi.		0,818	
Oyunun hedefleri açık ve netti.		0,769	
Oyunda yapmam gereken görev benim üstesinden gelebileceğim zorluktaydı.		0,632	
Oyunu oynarken dış etkenler beni rahatsız etmedi		0,323	
Oyun arayüzü benim için ne çok zor ne de çok kolaydı.			0,872
Oyun benim için ne çok zor ne de çok kolaydı.			0,859
Oyun bittiğinde oyunun çok çabuk bittiğini düşündüm.			0,305
<i>Açıklanan varyans</i>	<i>50,311</i>	<i>10,905</i>	<i>6,939</i>
<i>Toplam: 68,152</i>			

Tablo 2’de görüldüğü üzere öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör bulunmuştur. Faktörler sırasıyla; eğlence, hedef ve zorluk olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerin yükleri 0,929 ilâ 0,305 arasında değişiklik göstermektedir ve toplam varyansın %68,152’sini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin madde yükleri ve varyansı göz önünde bulundurularak ölçekte bu aşamada herhangi bir madde çıkarılmamıştır (Büyüköztürk, 2018; Kışla, 2016).



Şekil 4. Yamaç grafiği

Tekrarlanan analize ait yamaç grafiği olan Şekil 4 incelenirse kırılım noktaları da maddelerin 3 faktör üzerinden açıklandığını göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 3 faktörlü ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere 3 faktöre ait Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Faktörlere ait Cronbach Alfa Değerleri

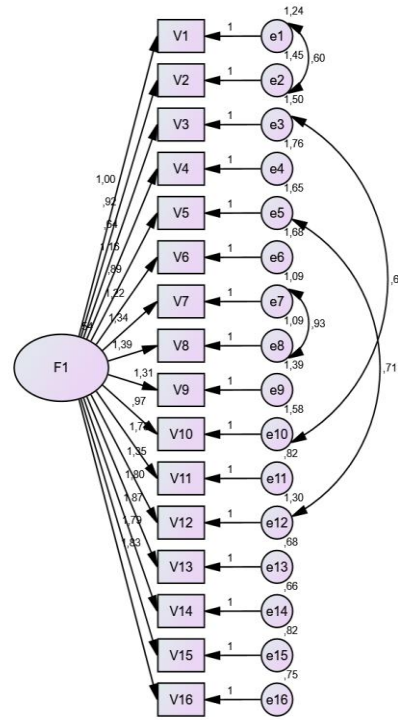
<i>Faktör</i>	<i>Cronbach Alfa</i>
Faktör 1 (Eğlence)	0,924
Faktör 2 (Hedef)	0,903
Faktör 3 (Zorluk)	0,682
<i>Toplam</i>	<i>0,932</i>

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin 3 boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa değerlerinin 0,924 ile 0,682 arasında değiştiği görülmektedir. Ardından araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğe ait AFA sonuçlarının geçerliliği ve güvenilirliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sınaması yapılmıştır. DFA, açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konan faktörlerin ilişkisini ortaya koymayı amaçlanmaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Bir anlamda açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konmuş olan faktör yapısının sağlaması DFA ile gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu nedenle DFA, açıklayıcı faktör analizinin bir uzantısı olarak da nitelendirilmektedir (Lee, 2007). DFA için faktör yapısına ait uyum indeks değerleri incelenmekte olup bu bağlamda Büyüköztürk vd. (2004) tarafından ortaya konulan uyum indeksleri sınır değerleri temel alınmıştır.

Tablo 4. Eğitsel Oyunlarda Akış Deneyimi Ölçeği'nin Uyum İndeks Değerleri

	<i>İlişkisiz</i>	<i>Tek Faktörlü Model</i>	<i>Sınır Değerler</i>
χ^2/sd	10,286	4,943	≤ 5
GFI	0,669	0,812	$\geq 0,80$
CFI	0,712	0,839	
NFI	0,692	0,816	
RMSEA	0,178	0,094	$\leq 0,05$

İlişkisiz modele uygulanan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indeks değerleri GFI=0,669; CFI=0,712; NFI=0,692; RMSEA=0,178'dir. Tablo 1'de belirtilen uyum indeksleri sınır değerlerine göre iyi uyum indeks değerlerine sahip olmadığı belirlenmiştir. Modifikasyon indeks değerleri incelendiğinde Eğitsel Oyunlarda Akış Ölçeği altında yer alan 1. madde ile 2. madde ve 3. madde ile 10. madde, 7. madde ile 8. madde ve 5. madde ile 12. madde arasındaki hata kovaryans değerleri arasındaki ilişkinin dikkate alınmasının gerekli olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre "madde çiftleri aynı gizil değişken altında yer aldığı ve anlamca birbirine yakın olduğu" değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2004). Söz konusu maddeler arasındaki hatalar kovaryanslarla ilişkilendirildikten sonra oluşturulan model DFA ile sınanmıştır (Şekil 3).



Şekil 5. Akış ölçeği

Şekil 5'te oluşturulan çok faktörlü modele uygulanan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=2759$; GFI=0,812; CFI=0,839; NFI=0,816; RMSEA=0,094'tür. Büyüköztürk vd.'nin (2004) yapmış olduğu araştırmaya göre RMSEA değeri sınır değer aralığında bulunmamaktadır, ancak farklı bir araştırmada (Samancıoğlu, Bağlıbel ve Bindak, 2015) "RMSEA değerinin 0,05-0,08 arasında olması" "kabul edilebilir" olarak değerlendirebileceği ve kabul edebileceği" belirlenmiştir.

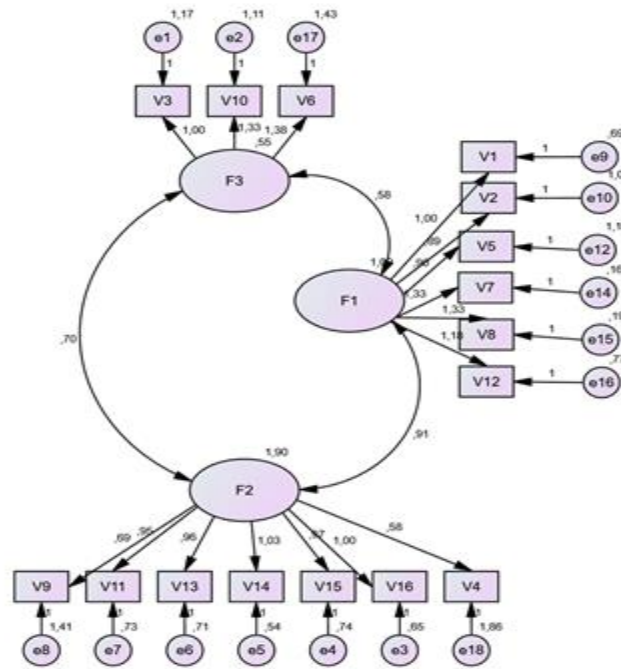
Tablo 5. Eğitsel Oynarlarda Akış Deneyimi Ölçeği'nin Uyum İndeks Değerleri

	<i>Çok Faktörlü Model</i>	<i>Sınır Değerler</i>
χ^2 /sd	2,759	≤ 5
GFI	0,889	
CFI	0,947	$\geq 0,80$
NFI	0,920	
RMSEA	0,077	$\leq 0,05$

Ölçek için yapılan birinci düzey DFA ardından oluşturulan faktör yapısı için ikinci düzey faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İkinci düzey faktör analizine ilişkin sonuçlar Şekil 6 ile sunulmuştur.

İkinci kez uygulanan DFA analizinin sonucun elde edilen uyum indeks değerleri GFI=0,889; CFI=0,947; NFI=0,920; RMSEA=0,077'dir. Buradan hareketle RMSEA değeri kabul edilebilir değer aralığında olduğundan (Büyüköztürk vd., 2004; Samancıoğlu vd., 2015) olarak DFA sonrasında uyum iyiliği

değerlerine bakıldığında, üç faktörlü yapıdan ve 16 maddeden oluşan ölçüm modeli için gözlenen değişkenlerin, örtük değişkenleri yeterli düzeyde temsil ettiği görülmektedir.



Şekil 6. Akış ölçeği

Son olarak Eğitsel Oyunlarda Akış Deneyimi Ölçeği için faktörler için Cronbach Alfa değeri ayrı ayrı hesaplanmış olup Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Faktörlere ait Cronbach Alfa Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Cronbach Alfa</i>
Faktör 1 (Eğlence)	0,810
Faktör 2 (Hedef)	0,869
Faktör 3 (Zorluk)	0,886
Toplam	0,931

Tablo 6 incelendiğinde her bir faktör için hesaplanan güvenilirlik katsayıları 0,81, 0,869 ve 0,886 olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,931 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir oyunun başarısını ise kişinin yaşadığı akış deneyimi ile ölçülmektedir (Kiili vd., 2014). Bununla birlikte akademik başarıyı ve öğrenen motivasyonunu desteklemek için de eğitsel oyunlarda akış deneyimi oldukça kritik bir öneme sahiptir (Kiili vd., 2021; Lindstedt vd., 2020). Ancak akış deneyimi, oldukça güç ve öznel bir deneyime karşılık gelmektedir. Bu nedenle alanyazın incelendiğinde

akış deneyiminin birkaç alt boyut üzerinden ele alınarak açıklama eğilimi görülmektedir (Kaye vd., 2018; Sweetser ve Wyeth, 2005). Güncel araştırmalarda (Perttula vd., 2018) akış deneyimi ölçeklerinin ve akış deneyimi ölçme sürecinin doğasından kaynaklanan bazı sınırlılıklar gözlemlenmektedir. Bununla birlikte özellikle küçük yaş grubu için ölçek maddelerinin daha az anlaşılır olduğu mevcut ölçeklere ilişkin önemli bir eleştiridir (İnal ve Çağıltay, 2007). Bu durum göz önünde bulundurularak araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının temel hedefi özellikle küçük yaş grubunun yanıtlarken maddeleri kolaylıkla anlayabileceği nitelikte olması hedeflenirken ölçek maddelerin kısa ve basit içerikte olmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilen maddeler alan uzmanlarınca incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları ile geliştirilen ölçmeye aracı ile akış; eğlence, hedef ve mücadele alt boyutları üzerinden değerlendirildiği belirlenmiştir. Ölçme aracının 5'li Likert şeklinde eğlence, hedef ve zorluk olarak üç faktör üzerinden toplam 16 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akış deneyimi çok sayıda alt boyuta sahip olan kompleks bir yapıdır (Csikszentmihalyi, 1993; Kaye vd., 2018; Pearce vd., 2005; Sanjamsai ve Phukao, 2018; Sweetser ve Wyeth, 2005). Bu nedenle araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte de alt boyutların olması kaçınılmaz bir durumdur. Geliştirilen ölçeğe ait alt faktörler alanyazın ile benzerlik taşımaktadır (Sweetser ve Wyeth, 2005). Ancak geliştirilen bu ölçek, maddelerinin küçük yaş grubu tarafından kolayca anlaşılır olması ile mevcut ölçeklerden farklılaştırmaktadır.

Öte yandan öğrenme deneyimi sırasında oluşan akış hem materyal hem de bağlam ile ilişkilidir (Boekearts, 2016). Bu nedenle öğrenme gibi duruma bağlı gelişen süreçlerde akış deneyimini performans ya da katılım ile ilişkilendirmeden ölçülmesi gerektiği düşünüldüğü görülmektedir (Kiili vd., 2021). Ancak halihazırda kullanılmakta olan akış deneyimi ölçekleri bireyin etkinliğe katılımını değerlendirmenin bir parçası olarak ele almaktadır (Kiili vd., 2014). Tüm bu eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen ölçek aracılığı ile alanyazın ile uyumlu şekilde akış deneyiminin tespit edilebilir olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen Eğitsel Oyunlarda Akış Ölçeği ile özellikle K-12 düzeyinde gerçekleştirilen oyun temelli öğrenme araştırmalarında yer alması hedeflenmektedir. Eğitsel oyunlarda akış deneyimine dair durumu yansıtmak için ihtiyaç duyulan verileri ölçek aracılığı ile elde edilebilir. Böylece oyun temelli öğrenme bağlamında öğrencilerin akış deneyimleri üzerinden öğrenme ve eğlenme deneyimi derinlemesine irdelenebilecektir. K-12 öğrencilerinin yer aldığı araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılacak olan bu ölçek ile eğitsel oyun temelli öğrenme alanyazının gelişimine katkı sağlaması öngörülmektedir. Ancak eğitsel oyunlarda ya da oyunlardaki akış deneyiminin durumunu ölçmek için kullanılan ölçekler, oyun tamamlandıktan sonra katılımcıların yanıtlaması için sunulmaktadır. Bu durum ölçümün başarısını zayıflaması sebebiyle akış deneyimini, ilgili oyun

deneyimine zarar vermeden ölçebilecek alternatif ölçme aracı ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Perttula vd., 2017). Bu durum göz önünde bulundurularak yeni ölçme araç ve yöntemleri ortaya koyabilecek nitelikte yeni araştırmalar alanyazın gelişimi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu sayede akış deneyimi aracılığıyla oyunların sunmuş olduğu deneyim de çok daha kapsamlı bir biçimde ortaya konulabilecektir.

Kaynaklar

- Barzilai, S. & Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education*, 70, 65-79.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76-83.
- Bressler, D. M. & Bodzin, A. M. (2016). Investigating flow experience and scientific practices during a mobile serious educational game. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 795-805.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi için el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 207-239.
- Carroll, J. M. & Thomas, J. C. (1988). Fun. *ACM SIGCHI Bulletin*, 19(3), 21-24.
- Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N. & Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218-227.
- Clarke, S. G. & Haworth, J. T. (1994). 'Flow' experience in the daily lives of sixth-form collect students. *British Journal of Psychology*, 85, 511-523.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Flow: The psychology of optimal experience*. London: Harper Perennial.
- Engeser, S. & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32, 158-172.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, Y. K. (2020). *Oyun tabanlı öğrenme ortamında eğitsel ajan ve geri bildirim türlerinin akademik başarı, akış deneyimi ve bilişsel yük açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.

- Fang, X., Zhang, J. & Chan, S. S. (2013). Development of an instrument for studying flow in computer game play. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29(7), 456-470.
- Green, M. C., Brock, T. C. & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14(4), 311-327.
- Hinkin, T. R. (2005). Scale development principles and practices. R. A. Swanson & E. F. Holton (Ed.), *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry* içinde (s. 161-179).
- Hoffman, D. L. & Novak, T. P. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing*, 60(3), 50-68.
- Hou, H. T. & Li, M. C. (2014). Evaluating multiple aspects of a digital educational problem-solving based adventure game. *Computers in Human Behavior*, 30, 29-38.
- İnal, Y. & Çağıltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455-464.
- Kaye, L. K., Monk, R. L., Wall, H. J., Hamlin, I. & Qureshi, A. W. (2018). The effect of flow and context on in-vivo positive mood in digital gaming. *International Journal of Human-Computer Studies*, 110, 45-52.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Kiili, K. (2005). Content creation challenges and flow experience in educational games: The IT-Emperor case. *The Internet and Higher Education*, 8(3), 183-198.
- Kiili, K., de Freitas, S., Arnab, S. & Lainema, T. (2012). The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, 15, 78-91.
- Kiili, K., Lainema, T., de Freitas, S. & Arnab, S. (2014). Flow framework for analyzing the quality of educational games. *Entertainment Computing*, 5(4), 367-377.
- Kiili, K. J. M., Lindstedt, A., Koskinen, A., Halme, H., Ninaus, M. & McMullen, J. (2021). Flow experience and situational interest in game-based learning: Cousins or identical twins. *International Journal of Serious Games*, 8(3), 93-114.
- Kiili, K., Perttula, A., Lindstedt, A., Arnab, S. & Suominen, M. (2014). Flow experience as a quality measure in evaluating physically activating collaborative serious games. *International Journal of Serious Games*, 1(3), 35-49.
- Lee, S. Y. (2007). *Structural equation modeling* (1. b.). England: John Wiley & Sons Ltd.

- Lindstedt, A., Koskinen, A., McMullen, J., Ninaus, M. & Kiili, K. (2020). Flow experience and situational interest in an adaptive math game. *International Conference on Games and Learning Alliance* içinde (s. 221-231). Cham: Springer International Publishing.
- Liu, T. Y. (2016). Using educational games and simulation software in a computer science course: Learning achievements and student flow experiences. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 724-744.
- Liu, C. C., Cheng, Y. B. & Huang, C. W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907-1918.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- Moneta, G. B. & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310.
- Nabi, R. L. & Krcmar, M. (2004). Conceptualizing media enjoyment as attitude: Implications for mass media effects research. *Communication Theory*, 14(4), 288-310.
- Ninaus, M., Moeller, K., McMullen, J. & Kiili, K. (2017). Acceptance of game-based learning and intrinsic motivation as predictors for learning success and flow experience. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 15-30.
- Ninaus, M., Pereira, G., Stefitz, R., Prada, R., Paiva, A., Neuper, C. & Wood, G. (2015). Game elements improve performance in a working memory training task. *International Journal of Serious Games*, 2(1), 3-16.
- Özdamar, K. (2004). *Tabloların oluşturulması, güvenilirlik ve soru analizi. Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (5. b.). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Paras, B. & Bizzochi, J. (2005). *Game, motivation, and effective learning: An integrated model for educational game design*. Paper presented at the Digital Games Research Association. Aralık, Vancouver, British Columbia, Kanada.
- Pearce, J. M., Ainley, M. & Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 745-771.
- Perttula, A., Kiili, K., Lindstedt, A. & Tuomi, P. (2017). Flow experience in game based learning—a systematic literature review. *International Journal of Serious Games*, 4(1), 57-72.
- Procci, K., Singer, A. R., Levy, K. R. & Bowers, C. (2012). Measuring the flow experience of gamers: An evaluation of the DFS-2. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2306-2312.

- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M. & Bindak, R. (2015). Liderlik Yoğunluğu Envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 132-144.
- Sanjamsai, S. & Phukao, D. (2018). Flow experience in computer game playing among Thai university students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 175-182.
- Sun, J. C. Y., Kuo, C. Y., Hou, H. T. & Lin, Y. Y. (2017). Exploring learners' sequential behavioral patterns, flow experience, and learning performance in an anti-phishing educational game. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 45-60.
- Sweetser, P. & Wyeth, P. (2005). GameFlow: a model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment (CIE)*, 3(3), 3.
- Turan, N. (2019). Akış deneyimi üzerine genel bir literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(37), 181-199.

Extended Summary

The game, which is one of the most important solution partners of human's effort to discover the world, is also one of the escape points created by humanity for purposes such as having fun, having a good time or getting away from daily life problems. How good or successful a game is is measured by the fun experienced by the player. However, fun, which is an abstract concept, is quite defined by its nature, but it is seen that it is located at the center of different theories. When the literature is examined, it is seen that primarily affective disposition, attitude, arousal, narrative transportation and cognition try to explain many fun. For example, while narrative transport theory tries to explain fun in terms of how closely the individual experiences the virtual world presented by the game (Green, Brock and Kaufman, 2004), the attitude theory deals with associating fun with one's previous experiences (Nabi and Krmar, 2004). When the examples are examined, it is noteworthy that fun is generally handled from a limited perspective (Carroll and Thomas, 1988; Sweetser and Wyeth, 2005). However, flow theory comes to the fore in the literature because it provides a more comprehensive and universal evaluation opportunity by considering fun in multiple dimensions (Kaye, Monk, Wall, Hamlin, and Qureshi, 2018; Sweetser and Wyeth, 2005). However, providing the necessary focus for the flow experience used to explain fun is also important for the development of learning behavior (İnal and Çağiltay, 2007). In addition, the positive correlation between flow and learning performance (Kiili et al., 2021; Pearce, Ainley, and Howard, 2005) shows that flow experience has a critical importance in terms of learning experience.

There are some limitations in maintaining the attention span of the students and providing the flow experience in a learning environment where traditional teaching methods and strategies are used.

However, current studies in the literature indicate that game-based learning activities stand out in terms of flow experience compared to traditional learning activities (Bressler and Bodzin, 2016; Liu, Cheng, and Huang, 2011; Paras and Bizzochi, 2005). For example, when a group of eighth grade students was playing a mobile educational game developed for the development of scientific process practice, while the other group was taught with traditional methods, it was revealed that the flow control experience of the game group was higher according to both the researchers' observations and the survey results (Bressler and Bodzin, 2016). Similarly, as a result of experimental applications, flow experience in game-based learning activities has a positive effect on learning performance (Engeser and Rheinberg, 2008; Hou and Li, 2014; Paras and Bizzochi, 2005; Sun, Kuo, Hou, and Lin, 2017).

Flow is a multidimensional experience that should be measured with all its sub-dimensions (Fang, Zhang, and Chan, 2013). There are many flow scales developed based on this situation in the literature (Pearce et al., 2005; Sweetser and Wyeth, 2005). When the existing scales are examined, it is possible to say that the items in some scales are difficult to understand, especially for younger participants (İnal and Çağiltay, 2007). In addition, the existing scales direct the evaluation through the participation status of the individual in order to determine the flow experience (Kiili, Perttula, Lindstedt, Arnab, and Suominen, 2014). However, while participation in the context of the learning experience depends on the interaction of the learner with the learning material and the contextual factors of the instruction (Boekaerts, 2016), the flow develops depending on the situation but is independent of the game performance (Kiili et al., 2021). Considering all this situation, it is not possible to say that the flow experience scales in the current literature give results exactly as intended. However, for a successful educational game, there is a flow experience at the base of both an entertaining and educational game (Ninaus et al., 2015). For this reason, measuring the flow experience is important to determine the efficiency of educational games. Considering this situation, within the scope of this research, it is aimed to develop a scale to determine the flow experience in educational games. Within the scope of this purpose, 17 items in the item pool were brought together by interviewing three subject area experts. The scale, which includes 17 items, was presented to 5th grade students studying in Türkiye. Exploratory factor analysis was carried out in the light of the data obtained from the students. As a result of this analysis, the scale was transformed into a 16-item structure consisting of 3 sub-dimensions. Then, for the consistency of this structure, it was given to the 6th grade students studying in Türkiye.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 27.04.2022 tarih ve 2022/04 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

İlkokul Birinci Sınıfta Okuma Yazmaya Hazırlık Dönemi Uygulamalarının Nitel Bir Analizi*

A Qualitative Analysis of Literacy Preparation Period Practices in the First Grade of Primary School

Pelin Aktaş Usta, Ali E. Şahin

Yazar Bilgileri

Pelin Aktaş Usta 
Sınıf Öğretmeni, MEB,
pelinau@gmail.com

Ali E. Şahin 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Temel Eğitim,
alisahin@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Türkiye’de 3-5 yaşları arasında okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve eğitime katılma oranı yarıdan azdır. Tüm farklılıklarına rağmen okula başlayan tüm öğrenciler aynı kazanımları edinmekten sorumludur. Bu araştırma, öğrencilerin nitelikli bir okuma yazma eğitimi alması için okuma yazmaya hazırlık döneminde yapılan uygulama ve etkinliklere odaklanmaktadır. 2022-2023 öğretim yılında, Ankara’da tipik bir ilkokulda, ölçüt örnekleme belirlenen dört devlet okulu öğretmeniyle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle çalışılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile toplanmış ve betimsel veri analiziyle incelenmiştir. Araştırma; öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz gördüğünü, ağırlıklı olarak çevrim içi kaynaklardan çalışma kağıtları kullandıklarını, yazma çalışmalarını farklı materyallerle zenginleştirmediklerini göstermektedir. Öğretmenler konuşma, dinleme ve görsel okuma etkinliklerini Türkçe dersi dışındaki derslerde yapmakta, sosyal-duygusal gelişim ve algı becerilerini geliştirebilecek etkinlikler kullanmaktadır. Donanım eksiklikleri nedeniyle dinleme-izleme etkinlikleri yapılamamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık dönemi; öğrencilerin hazır oluşu, öğrenci ve velilerin beklentilerinden etkilenerek tamamlanmaktadır. Öğretmenler bu döneme endişeli başlayıp olumlu duygularla bitirmektedir. Teknolojik donanımların artırılması, ders kitaplarının yeterli hâle getirilmesi, çalışma materyallerinin sağlanması ve en önemli nokta olarak okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okuma yazma öğretimi
Okuma yazmaya hazırlık
Okuryazarlık
Hazırlık çalışmaları

Keywords
Literacy teaching
Literacy preparation
Literacy
Preparatory studies

Makale Geçmişi
Geliş: 11.08.2023
Düzeltilme: 28.10.2023
Kabul: 10.11.2023

ABSTRACT

In Türkiye, pre-school education between the ages of 3-5 is not compulsory and the participation rate is less than half. Despite all their differences, all students who start school are responsible for acquiring the same outcomes. This study focuses on the practices and activities carried out during the literacy preparation period in order for students to receive a quality literacy education. In the 2022-2023 academic year, four public school teachers selected by criterion sampling in a typical primary school in Ankara were studied with a case study design from qualitative research methods. The data were collected through observation, interview and document analysis and analyzed through descriptive analysis. The study shows that teachers consider textbooks inadequate, mainly use worksheets from online resources, and do not enrich their writing activities with different materials. Teachers carry out speaking, listening and visual reading activities in lessons other than Turkish lessons and use activities that can improve social-emotional development and perception skills. Listening-monitoring activities cannot be carried out due to lack of equipment. The literacy preparation period is completed by being influenced by the readiness of students and the expectations of students and parents. Teachers start this period anxious and end it with positive feelings. It is suggested that technological equipment should be increased, textbooks should be adequate, study materials should be provided and, most importantly, pre-school education should be made compulsory.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Aktaş-Usta, P. & Şahin, A. E. (2023). İlkokul birinci sınıfta okuma yazmaya hazırlık dönemi uygulamalarının nitel bir analizi. *TEBD*, 21(3), 1952-1974. <https://doi.org/10.37217/tebd.1340688>

Giriş

Etkili bir eğitim sonucunda edinilen her türlü özelliğin hem bireylerin hem de toplumun gereksinimlerini karşılayan bir nitelikte olması gerekir. Her geçen gün değişen toplumsal yapıda bireylerin güçlü bir şekilde var olabilmesi, bu özelliklerin kazanılma düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Etkili bir eğitimden geçerek gelişen güçlü bireyler, güçlü bir toplumun temelidir. Bireylere kazandırılacak en önemli temel beceri başında ise okuma ve yazma becerisi gelir. Okuma yazma becerileri çok daha üst seviye özelliklerin kazanılmasına, daha karmaşık bilgilere ulaşılmasına ve yeni bilgilerin yapılandırılmasına olanak tanır. Bu nedenle etkili bir okuma yazma becerisi kazanılması, eğitim sürecinin en temel hedefidir.

Woessmann (2014) ülke düzeyinde eğitimin, ekonomik büyümenin en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu, bunun uzun vadeli büyüme hızıyla ve bireysel düzeyde istihdam oranlarının eğitim seviyeleriyle çok yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkelerin eğitim seviyeleri arttıkça eğitim, sağlık ve milli geliri değerlendiren İnsani Gelişim Endeksi (İGE) de artmaktadır (Ertürk, 2020). Dünyada bilinen yetişkin okuryazarlık oranı 2019'da %86 olup, okuma yazma bilmeyenler %14 ile 773 milyon kişidir. Okuryazar olmayan yetişkinlerin %64'ünü kadınlar oluşturmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021, s. 1).

Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de 6 yaş üstü kadınlarda okuma yazma oranı %95,9 erkeklerde okuryazar oranı %95,9 olup toplam nüfusta ise bu oran %97,06'dır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). Daha geleneksel bir eğitimin olduğu zamanlarda bilgi sahibi olmak, bilgiyi ezberlemek ya da ihtiyaca göre hatırlamak değerliydi. Bilgiye ulaşmanın gittikçe kolaylaştığı günümüzde ise artık bu bilgileri yerine göre kullanmak önem kazanmakta ve beceri kavramının önemi öne çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022, s. 105). 2000'li yıllarla birlikte okuma yazmayı öğrenmek; okuduğunu seslendirmek ya da işittiğini kâğıda geçirebilme becerilerinden çok daha fazlasını temsil etmektedir. Güneş (2019, s. v) ilk okuma yazma öğretiminin geliştirdiği becerileri; düşünme, anlama, araştırma, değerlendirme ve sorgulamanın yanı sıra, bilinçli kararlar verme, iletişim kurma ve öğrenmeyi sürdürme olarak işaret etmektedir.

Nitelikli bir okuma yazma öğretiminin getirdiği beceriler de ulusal ve uluslararası çeşitli araştırma ve değerlendirmelerle incelenmektedir. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2000 yılından beri uygulanmakta olup, okuma becerilerini; metinleri okuma, anlama, değerlendirme ve ilişkilendirme boyutlarıyla ölçmektedir. Dünyada son yirmi yılda okuma yazmaya karşı değişen bu bakış açısı, okullarımızda verilecek okuma yazma öğretiminin de analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerileri kazandırmaya yönelik olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Nitelikli bir okuma yazma öğretimi için öğrencilerin bazı temel becerilere ve okul olgunluğuna ulaşmış olması ile başlar. Baştuğ ve Demirtaş-Şenel (2020) öğrencilerin okul olgunluğunun gözlenmesi için; öz bakım becerileri (kişisel temizlik, kendi temel ihtiyaçlarını giderebilme), sosyal duygusal gelişim (arkadaşlık kurma, ortama uyum), psikomotor gelişim (kaba ve ince motor kasların gelişiminin tamamlanması), bilişsel gelişim (algılama, anlama, yorumlama, zaman-boyut- mekân kavramlarına hâkim olma) özelliklerine bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Nitelikli bir okuma yazma öğretiminde Kuru ve Koç-Tüylü (2021) ses birimlerini fark edebilmek için fonolojik farkındalık, çevresindeki yazılı materyalleri ayırt edebilmesi için yazı farkındalığı ve tüm öğrenme alanlarında gerekli olan dikkat başlıklarını öne çıkarmaktadır. Yazıcı (2002) ise okuma-yazma öğretiminde konuşma ve dinleme becerileri için çocukların dilsel ve motor becerilerinin, okuma ve yazma becerileri için görsel ve işitsel algılarının, bunları uygulayabilmek için sayı bilgilerinin, verilen yönergeleri izleyebilme ve anlayabilme gibi becerilerinin gelişmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Okul olgunluğunu arttıran en önemli faktörlerden biri okuma yazma öğretimi sürecinden önce yapılan çalışmalardır. Çelenk (2003, s. 80) çalışmasında, okuma- yazma araçlarının bolca kullanıldığı bir çevrede yetişen çocukların gelişim aşamalarını “kuluçka dönemi” olarak adlandırmaktadır. Ona göre kuluçka döneminde bu çocuklar, sırasıyla, tanıma ve farkında olma dönemi, yalancı okuma dönemi, okuma kurallarını keşfetme dönemi, yazılanlarda anlam arama dönemi ve tahmini okuma dönemlerinden geçtiğinden bahseder. Sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun, çocuklarına okuma yazma farkındalığına yönelik etkinlikler yaptıran ebeveynler vardır. “Tüm sosyoekonomik düzeylerden ebeveynlerin çocuklarını evde okuma yazmayı öğrenmeye hazırlamak için yaptığı çalışmaların, çocuklarının birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmesinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir” (Çabuk, Baş ve Teke, 2021, s. 261).

Okul olgunluğunu sağlamaya yönelik çalışmalar formal eğitim sürecinde öncelikle okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilmektedir. MEB’e göre (2013, s. 10) okul öncesi eğitiminin temel amacı “çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.” Temel kazanım başlıkları ise; bilişsel gelişim (16 kazanım), dil gelişimi (12 kazanım), sosyal ve duygusal gelişim (17 kazanım), motor gelişim (5 kazanım) ve öz bakım becerileri (6 kazanım) ilgili göstergeler ve açıklamalar olarak verilmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri “ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013, s. 44).

Türkiye’de zorunlu eğitim ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini kapsamakta olup, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir. Türkiye’de 2020-2021 yılları için okul öncesi eğitimde 5

yaş aralığında okullaşma oranı %67,7'dir (OECD, 2023, s. 167). Bu oran, 49 OECD ülkesinin ortalaması %95,1 iken, Suudi Arabistan'dan (%44,5) sonraki en düşük orandır. Okul öncesi eğitimi alarak okula başlayan çocuklarda okul ve okul kültürüne uyum süreci hızlı ve kolay olmaktadır. Öte yandan tüm öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak için İlköğretim Genel Müdürlüğü 23.08.2006 tarih ve 2006/70 sayılı genelgesiyle, eğitim öğretim yılından itibaren, "İlköğretime Yeni Başlayan Öğrenciler için Haftalık Uyum Programı" uygulanmaya başlanmıştır. Bilir (2005) de okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmadan okula gelen çocuklar için bir hazırlık çalışması yapmak gerektiğini, bu hazırlık çalışmasının niteliğini ve süresini ise öğrencilerin hazır oluşluk (okul olgunluk) düzeyinin belirlediğini ifade etmektedir. İlk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının süresinin okul olgunluk düzeyine göre bir haftadan, altı haftaya kadar değişebileceğinden bahsetmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 10-11) ilk okuma yazma sürecini; hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve bağımsız okuma yazma olarak belirtmiştir. Bunlardan ilk okuma yazmaya hazırlık aşaması; dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları ve boyama- çizgi çalışmaları yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir. Dinleme eğitimi çalışmaları detaylandırılmış ancak diğer çalışmaların içeriği, kapsamı, seviyeye göre örnek etkinlikleri verilmemiştir. Çizgi çalışmaları sağ-sol el tercihi ve dik temel harflere hazırlık olarak ele alınmıştır. Türkçe dersi 1. sınıf okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kazanımları, Okul Öncesi Öğretim Programı'nın kazanımlarıyla karşılaştırıldığında; kazanım sayısı, süresi ve içeriği bakımından zayıf kalmaktadır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler aynı koşullarda ilkokul birinci sınıfa başlamakta ve aynı kazanımlardan sorumlu tutulmaktadır (Arı ve Özcan, 2014, s. 87). İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin %32,3'ü okuma yazma ile ilgili ilk hazırlık çalışmalarını okul öncesi dönemde değil, birinci sınıfa başladıkları dönemde yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen öğrencilerin okuma yazmaya hazır oluş düzeylerini de farklılaştırmaktadır. Ertürk (2011) çalışmasında okuma yazmaya hazırlık döneminin etkinliklerle zenginleştirilerek işlenmesinin ve bu döneme ayrılan zamanın arttırılmasının başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Bu araştırma, birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılının başlangıcının hemen öncesinde ve bunu izleyen dönem içerisinde öğrencilerinin okuma yazmaya hazır oluşlarını sağlamaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarını ve hazırlık çalışmalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazır oluşlarını sağlamak için öğretmenin süreci ne şekilde planladığı, hazırlık içeriğini ve hazırlık süresini ne şekilde belirlediği, hangi kişi ve gruplarla iş birliği içinde çalıştığı, ne tür kaynaklardan yararlandığı bu araştırmanın odağında olan temel konulardır.

Bu araştırma sonuçlarının kapsam ve sınırlılıklarına rağmen öğretmen yetiştirme çalışmalarına ve programlarına fikir verebileceği, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin ders planlama süreçlerine yardımcı olabileceği, Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (1-5. sınıf) katkı sağlayabileceği, veliler ve araştırmacılar için ilk okuma ve yazma ile ilgili alanyazında konunun önemine vurgu yapılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma temel olarak; "Birinci sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim yılının başlangıcının hemen öncesinde ve bunu izleyen dönem içerisinde öğrencilerinin okuma yazmaya hazır oluşlarını sağlamaya yönelik olarak sınıf içinde ve sınıf dışında hangi uygulamaları ve hazırlık çalışmalarını gerçekleştirmektedirler?" sorusuna yanıt aramaktadır.

Araştırma katılımcılarının, sorulara kendi ifadeleriyle ve içtenlikle yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkökulları ile sınırlıdır. Araştırma katılımcılarının sadece birinci sınıf okutan ya da okutmuş olan öğretmenlerden oluşması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Öğretmenlerin okuma yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarına ilişkin veriler eğitim öğretim döneminin başladığı günden itibaren bir aylık süre içerisinde toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırmada, araştırma sonuçlarının genellenmesi yerine aktarılabilişliği bir diğer sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Bu araştırmada tipik bir devlet okulundaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık dönemi başlamadan önce ve dönem boyunca yapılan uygulamalar betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması deseni ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Tipik durum çalışmaları Patton'a (2018) göre bir kültür veya programı betimlemede, bir ya da daha çok tipik durumun nitel özelliklerini ortaya çıkarılmasında yardımcı olabilir. Araştırmadaki durum, öğretmenlerin bu dönem süresindeki uygulamalarıdır. Veri kaynakları olarak öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, öğrencilerin defterleri, çalışma kâğıtları, sınıf panoları ve tutanaklar gibi dokümanlar kullanılmıştır. Geçerlilik için derlenen veriler ve katılımcıların kendi ifadeleri açıkça belirtilmiştir. İç geçerlik için verilerin birbirini tamamlayıp tamamlamadığına dikkat edilmiş ve katılımcılara teyit ettirilmiştir. Dış geçerlik için bulguların nasıl toplandığı ve yordandığı açıklandığından, benzer bir araştırmayla sınırlanabilir. Araştırmanın güvenilirliği için katılımcılardan gönüllülük onamı alınmış, kişiler kod isimlerle anılmış, yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman teyidi ile hazırlanmıştır.

Katılımcılar ve Ortam

Araştırma katılımcıları belirlenirken; donanım olanaklarıyla, veli profiliyle, öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmasıyla tipik sayılabilecek bir devlet okulu olmasına dikkat edilmiştir. Bu okul Ankara'nın sosyoekonomik düzey olarak "ikinci kademe gelişmiş" bir ilçesinde (Sanayi ve Teknoloji

Bakanlığı, 2022) inşası yeni yapılmış bir mahalle okuludur. Okulun koridor ve sınıfları ferahdır, her sınıfın iç ve dışında panolar bulunmaktadır. Okulda birinci sınıf öğrencilerinin kullanabileceği z-kütüphane, spor salonu gibi alanlar ile bahçede Ankara Belediyesi tarafından yapılmış silinmez çeşitli çizgi oyunları bulunmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2021) araştırmacının bir dizi durum arasından en tipik olanı saptayarak, konu hakkında bilgi sahibi bireylerle çalışılabileceğinden bahsederek amacın evrene genelleme yapmak değil, konu hakkında bilgilenmek ya da bilgilendirmek olduğunu belirtir. Araştırma için birinci sınıf okutma deneyimi aranırken öğretmenlerin aynı zamanda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olunmasına özen gösterilmiştir. Araştırma yapılan okuldaki sekiz birinci sınıf öğretmeninden; eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliğinden mezun olup en az üç kere birinci sınıf okutmuş olma ölçütlerine uyan dört öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına Ait Bilgiler

<i>Kod</i>	<i>Mezun Olduğu Bölüm</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Süresi (Yıl)</i>	<i>Birinci Sınıfı Okutma Sayısı</i>
Burcu	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	10	6
Damla	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	15	5
Feride	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	17	5
Pınar	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	22	8

Bu öğretmenlerin sınıflarında kız ve erkek öğrenci sayıları dengeli olup sınıf mevcutları ortalama 25 kişiden oluşmaktadır. Her sınıfta en az bir kaynaştırma raporlu, bir sürekli devamsız ve bir yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Sınıflarda 72 aydan küçük öğrenci olmamakla birlikte, her sınıfta en az 10 öğrenci okul öncesi eğitim almıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu izni, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ve katılımcıların onam formları alındıktan sonra veri toplama süreci 1-30 Eylül 2022 tarihleri arasında araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2021) nitel bir araştırmada hem verilerin toplanması hem de yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacının fikir ve beklentilerinin araştırma sonucuna yansiyebileceğini, bu nedenle araştırmacının yansız davranması ve ön yargılarından kurtularak araştırmayı sürdürmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmacı bu olumsuzlukları bertaraf edebilmek için katılımcılardan doğrudan alıntılar yapmış ve var olan durumu ortaya çıkarmak için tarafsız bir yol izlemiştir.

Creswell (2021, s. 148) veri toplama süreci için; “ortaya çıkan araştırma problemlerine yanıt verebilmek için nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan, birbiriyle ilişkili bir dizi faaliyet olarak zihinde

canlandırılabilir” diyerek nitelikli bilgi ve ilişkili faaliyetlere vurgu yapmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden edinilen izlenimlerin teyit edilmesi amacıyla; zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanakları, sınıf panosu, öğrenci etkinlik kâğıtları ve defter çalışmaları doküman analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerle okul başlamadan, okulun ilk haftası ve okuma yazmaya hazırlık dönemini tamamladıklarını beyan ettikleri ikinci haftanın sonunda toplam üç tane olmak üzere; öğretmenler odası, okul çardağı gibi ortamlarda birebir oturumlarda ses kaydı alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Gözlemler, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı iki hafta içerisinde birer Türkçe dersinde katılımsız gözlem olarak yürütülmüştür. İncelenen toplantı tutanakları okul idaresinden temin edilmiş; öğrenci defteri, çalışma kâğıdı, sınıf iç ve dış panoları gizlilik ilkesine uygun olarak fotoğraflanmış ve doküman analizi ile çözümlenmiştir. Toplanan veriler öğretmenlere teyit ettirilerek uygulamaya ilişkin durumlar netleştirilmiştir.

Merriam’a (2018, s. 325) göre “nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı yapılan etkinliklerdir. Analiz; ilk gözlem, ilk görüşme ve ilk belgenin okunmasıyla başlar”. Veriler birikip analiz edildikçe, araştırmacının yoğunlaşacağı kısımlar belirginleşir ve yeni verilerin toplanması için yeni yollar sağlar. Verilerin analizinde; her görüşme sonrasında ses kayıtlarının dökümü yapılmış, toplanan dokümanların içeriği, betimsel veri analizi ile incelenmiştir. Bu analizler, bir sonraki görüşmeler için kaynak olarak da kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Bu nedenle “Nasıl bir öğretmen?”, “Nasıl hazırlıklar yapıyor?” ve “Okuma yazmaya nasıl hazırlıyor?” odağında üç tema belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimler, etkilendikleri ve faydalandıkları eğitsel kaynaklar ve öğretmenlerin kişisel özellikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık dönemi için ders planları ve eğitsel materyal hazırlıkları, dersliğe yönelik fiziksel hazırlıkları, toplantı tutanakları ve öğrenciler hakkında önceden nasıl bilgi edindikleri incelenmiştir. Tüm bunlardan sonra öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık dönemini nasıl geçirdikleri araştırılmış; dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma, sosyal duygusal gelişime yönelik çalışmaları, velileriyle ilişkileri ve öğrencileri tanıma sürecine odaklanılmıştır.

Bulgular

Araştırma; “Birinci sınıf öğretmenleri eğitim öğretim yılı başlangıcının hemen öncesi ve bunu izleyen dönemde öğrencilerinin okuma yazmaya hazır olmalarını sağlamak için sınıf içinde ve dışında hangi uygulamaları ve çalışmalarını gerçekleştirmektedirler?” sorusuna odaklanmaktadır.

Toplanan veriler; öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri, okuma yazma ve hazırlık dönemine ilişkin planlamaları, okuma yazmaya hazırlık dönemi etkinlikleri olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin Bilgi Kaynakları

Öğretmenlerin Eğitim Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi eğitim fakültesi mezunu olup lisans eğitiminde edindikleri bilgileri hâlâ etkilendiklerini ve kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Beni üniversitede bir hocam çok etkilemişti. Çocuklara her zaman olumlu pekiştirici kullanın derdi. Olumsuz değil, olumluyu görün demişti. Cümlelere basma yerine, cümlelere basmadığınız için teşekkür ederim mesela. Ben onu rehber ettim kendime.” (Feride Öğretmen, 1. görüşme, 1. hafta)

Öğretmenler eğitim öğretimle ilgili kitap, film ve sosyal medyada paylaşımlarını takip etmektedir. Öğretmenler özel ilgilerine göre araştırmalar da yaptıklarını ve bunların öğretmenlik uygulamalarını etkilediğini düşünmektedir (1. görüşme, 1. hafta). Araştırmaya katılan Burcu Öğretmen 20, Damla Öğretmen 16, Feride Öğretmen 20, Pınar Öğretmen 32 adet hizmet içi eğitim ve/veya özel kurs aldığını belirtmiştir. Uyar ve Çiçek'in (2021) yaptığı çalışma öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini belirlemeye yönelik olup hizmet içi eğitim alan ilkökul öğretmenlerinin becerilerinin eğitim alan diğer branş öğretmenlerine, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ise almayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ders kitapları ve ulusal-uluslararası hakemli dergi ve yayınları takip ettiklerinden bahsetmemiştir.

Öğretmenlerin Materyal Kaynakları

Öğretmenler, sınıflarında teknolojik donanım olmamasına rağmen basılı çalışma kâğıtlarını internet ortamından edinmişlerdir. Öğretmenler kendi çalışmalarını tasarlamamışlar, paylaşılanlar arasından seçim yapmışlardır (Gözlem notları, s. 1-2). Öğretmenler faydalandıkları kaynak olarak farklı internet sayfalarının adını vermişlerdir.

Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel özellikleri ve bunların sınıfa yansması sorulan öğretmenler ilk olarak sabırdan bahsetmişlerdir. Daha sonra güler yüzlü, girişken, konuşkan olmak gibi kişisel özelliklerinin öğrencilerine ve velilerine olumlu yansıdığını açıklamışlardır (1. Görüşme, 1. Hafta).

Okuma Yazma ve Hazırlık Dönemine İlişkin Planlamalar

Etkinlik Planlamaları

Ekşioğlu (2021) eğitim açısından planlamanın en geniş anlamda eğitim programlarının hazırlanması, en dar anlamda ise bir ders saati boyunca yapılacak etkinliklerin düzenlenmesi olarak açıklamaktadır. Planların yazılı halde olması hatırlanabilmesi ve incelenmesi için gerekli bir uygulamadır. Öğretmenlerin hiçbiri planlamalarını yazılı olarak hazırlamamışlardır.

“Öncelikle okulu ve kendimi tanıtmak, sınıfı, tanışma oyunları. El kaslarını nasıl kullandıklarını görmek için makas çalışmaları yapacağım. Kesmeler, yapıştırma yapacağım, onları planladım.”

Oyun hamuruyla çalışmalar yapacağım. Boyamalar, nokta birleştirme, çizgi birleştirmeler var.”
(Pınar Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

1. sınıf Türkçe Dersi Eğitim Programı’nda olup ders kitabına yansıyan kazanımlar; nokta birleştirme çizgi çalışmaları ve boyamadır. Öğretmenler, ders kitabında çok az olan çizgi ve boyama etkinliklerini farklı becerileri de destekleyen faaliyet ve çalışma kâğıtları hazırlayarak arttırmayı planlamışlardır. MEB tarafından EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinde paylaşılan çalışma örnekleri baskı maliyeti ve donanımı gerektirdiği için öğretmenler tarafından kullanılması planlanmamıştır.

Derslik Düzenlemeleri

Öğretmenler sınıf fiziki ortamına ders materyali olacak şekilde düzenlemeler yapmamışlardır. Öğrenci ve velilerin gözüne hoş görünecek, ilk kez girdikleri sınıfa dolayısıyla okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik süslemeler yapmışlardır (Gözlem notları, s. 1).

Toplantı Kararları

İncelenen sene başı öğretmenler kurulunda okuma yazmaya yönelik bir madde bulunmamıştır. Birinci sınıf zümre öğretmenler toplantı tutanağında Serbest Etkinlikler dersi maddesinde okuma yazmaya hazırlık döneminde öğrencilerin farklı beceri gelişimine katkı sağlayacak, öğrencilerin aktif ve etkileşim içinde olacağı faaliyet, yöntem ve teknikler önerilip kullanılması konuşulmuştur.

Zümre Öğretmen İlişkileri

Birinci sınıf öğretmenleri zümre arkadaşlarıyla ilişkilerini samimi, paylaşımcı ve olumlu olarak belirtmişlerdir. Okul idaresi kayıt esnasında velilere doldurduğu Öğrenci Bilgi Formunu öğretmenlere dağıtarak, okul başlamadan öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamışlardır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Dönemi Etkinlikleri

Öğrencileri Tanıma Yolları

Öğretmenler öğrencileri hakkında okula kayıt esnasında doldurdıkları Öğrenci Tanıma Formu ile bilgi edinmişler, Burcu Öğretmen ve Pınar Öğretmen velilerinin doldurması için anket göndermiş, Damla Öğretmen velilerinden çocuğu hakkında mektup yazmalarını istemiştir.

“Çocuğun şimdiye kadarki süreçte neler yaptığını, sportif aktivite gibi şeylere katıldı mı, çocukla olan iletişimi hakkında birkaç soruya yer verdim. Çocuğuna kesin bir şekilde ‘hayırı’ nasıl söylersin gibi o tarz şeylerden bilgi edindim. Çocuğun hakkında biraz bilgi edineyim.” (Burcu Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

“Okul idaresinin verdiği öğrenci bilgi formu üzerinden baktım kimler anasınıfına gitmiş, yabancı uyruklu öğrenci var mı, özel kaynaştırma raporu olan çocuk var mı?” (Damla Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

Öğretmenler, öğrencilerinin eğitsel gelişim ve becerilerinin yanı sıra okula uyum durumlarını da çok önemsemekte, sürekli sınıfı gözlemlemektedir. Öğrencilerin okul başladıktan sonra, harf öğretimi dönemine geçene kadar değişimleri ve süreç değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğretmenler ilk haftaki umutsuz ve endişeli duyguları değişerek daha memnun ve umutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

“Çocuklar yapabildikçe mutlu oluyorlar... Çocuklar kuralları öğrendikçe rahat etmeye başladılar. Bu benim için de rahatlık. Yani o belirsiz çocuklarda neyi ne zaman yapacaklarını bilmeme bir kaos ortamıydı. Tabii bu ortamda daha zor hâkim olunuyor çizgi çalışmaları da olsa. Ama şimdi o iki haftada öyle bir olgunlaştılar ki. Zili biliyor, sırasını biliyor, defterini biliyor. Şu an onlar oturdu hepsi düzenlerini sağladığı için daha mutlu oldukları için daha rahat ilerliyorum.” (Pınar Öğretmen, 3. Görüşme, 3. Hafta)

Velilerle İlişkiler

Alanyazında yapılan sayısız çalışmada ortaya konduğu gibi, son yapılan çalışmalardan biri olan Kılıç ve Geçit'in (2022) çalışması da velilerin süreç hakkında bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Söz konusu çalışma, okuma yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklanan sorunları; yeterince destek olmamak, yanlış öğrenmelere neden olmak, öğretmen ile yetersiz iş birliği yapmak, okuma yazma bilmemek ve eğitim seviyesinin düşük olması olarak göstermektedir. Okul ve aile arasındaki iş birliğini sağlamak öğretmen kadar velinin de önem vermesi gereken bir durumdur.

“Öncelikle benim istediğim velinin bana destek olması. Ne ben tek başıma yeterli olabilirim ne öğrenci ne veli... Öğrenciyi benimle korkutmayın... Benim verdiğim ödevleri mutlaka takip edin... Ödevi yaparken siz ortam sağlayın... Rehberlik edin diyeceğim...” (Feride Öğretmen, 1. Görüşme, 1. Hafta)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk veli toplantısı tutanaklarında okuma yazmaya hazırlık ile ilişkili olarak konuşulanlar ve alınan kararlar incelenmiştir. Öğretmenlerin tamamı; öğretmen-veli iş birliğinden, evde çalışma ortamı ve çocuğun çalışmasına nasıl rehberlik edileceğinden, tertip ve düzenden, okula devamsızlık yapılmasından bahsetmiştir. Öğretmenler velilerine ses temelli okuma yazma öğretiminin temel ilkelerini açıklamışlardır. Sadece Damla Öğretmen ve Pınar Öğretmen veli toplantısında okuma yazmaya hazırlık döneminden bahsetmişlerdir.

“Öğretmen, çocukların uyum haftasında okula karşı pozitif bir tutum geliştirmesinin sağlandığını; bundan sonraki süreçte okul kültürüne uyum göstermeleri için bir çalışma içinde olacağını belirtti... Öğretmen, her gün çocukları yormayacağı şekilde ev çalışmaları vereceğini, öğrenilenlerin kalıcı hâle getirilmesi için bunun gerekliliğini açıkladı. Velilerden evde çocuklarına rehberlik etmelerini ama kesinlikle öğrencinin yerine çalışmaları tamamlamalarını rica etti. Yapılan çalışmaların atılmamasını, sene sonu portfolyo çalışması için saklanmasını istedi.” (Damla Öğretmen, 1. Veli toplantı tutanağı, s. 3-4)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi velilerle ilişkilerini ve veli bilgilendirmeleri çok önemsemektedir. Öğretmenlerin beklentileri ve uyarıları her hafta sınıftaki ilerlemeye ve gelişmelere

göre değişmesine rağmen velilere vurgulanan en önemli iki konu, okul çalışmalarına destek olunması ve evde çocuklara rehberlik yapılmasıdır. Öğretmenler velileriyle mesajlaşma uygulaması üzerinde bireysel ve grup iletişimde olup bireysel ve grup bilgilendirmeleri yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hepsi okul çıkışlarında velilerle bireysel, grup ya da toplu olarak konuşmaktadır.

Sosyal-Duygusal Gelişim Etkinlikleri

Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) sosyal duygusal gelişime yönelik olarak; duygu, düşünce ve hayallerini tamamen kendine özgü şekilde ifade edilmesi için, resim, müzik, drama, oyun, dans, şiir, hikâye gibi çeşitli yollar üzerinden sorumluluk, liderlik ve iş bölümü gibi etkinlikler önermektedir. Bireysel ve grupla yapılabilecek sanatsal ve sportif tüm bu etkinlikler birçok beceri yanında sosyal duygusal gelişimi de destekleyecektir.

“Kesme yapıştırma çalışmaları, boyama çalışmaları yaptık. Birkaç tane şarkı öğrendik. Oyun saatinde okul bahçesinde Köşe Kapmaca gibi oyunlar oynadık. Sınıf içinde de sınıf içi oyunları oynadık. Biraz daha çocukları motive etmek amacıyla eğlenceye dönüktü. Böyle direkt kazanıma değil, çocukların dikkatini tekrar bir toplamak, birazcık üzerlerindeki stresi attırmak ona yönelik...” (Damla Öğretmen, 2. Görüşme, 2. Hafta)

“Oyun hamuru, kesme yapıştırma, boyamalar hep böyle ele yüklendik. Sınıf kurallarımızı her gün tekrarlıyoruz. Ondan sonra arkadaş ilişkileri, farklılıklar işte onlara değindik... Beden eğitimi yaptık.” (Pınar Öğretmen, 2. Görüşme, 2. Hafta)

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve yapılan gözlemlerde; öğretmenlerin her gün en az bir kere sınıf içi ve sınıf dışı oyunlar oynattığı tespit edilmiştir. Oynatılan sınıf içi oyunlar yönergeleri basit, süresi kısa ve çok fazla bedensel devinim gerektirmeyen oyunlardır. Sınıf dışında oynatılan oyunlar kısa süreli, bol tekrara dayanan, hız ve yer değiştirme oyunlarıdır. Görsel sanat etkinliklerinde yaratıcılık gerektirmeyen verilen resmi boyama, öğretmen yönergelerine göre kesme-yapıştırma çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler masal saati, drama/canlandırma ve şiir okuma etkinlikleri yapmamışlardır.

Dinleme, Konuşma ve İzleme Etkinlikleri

Dinleme ve konuşma etkinlikleri Türkçe dersinden ziyade Hayat Bilgisi ve Matematik dersi kazanımlarında çerçeveselendirilmiş konular üzerinde soru-cevap yöntemi ile çalışılmaktadır.

“Hayat Bilgisini düzenli olarak her gün işliyoruz. Resim yorumlatıyorum. Ne görüyorsunuz burada? İşte günlük hayattan örneklerle, ya çocuğu konuşturarak işliyorum Hayat Bilgisinde. En son ben bir özet geçiyorum. Doğru davranışı vurgulayarak... Oyunlaştırıyorum genelde matematiği. Onlar okuma yazma bilmiyor, resmi takip ediyor. Sırayla söz hakkı vererek işliyorum... Bir soru soruyorum Defne diyor, Ali cevap veriyor... Eğitim öğretim bir arada götürüyoruz. Ders yaparken, matematik yaparken sınıf kuralını da hatırlatarak gidiyoruz.” (Feride Öğretmen, 3. Görüşme, 3. Hafta)

Araştırma yapılan okulda akıllı tahta, projeksiyon cihazı gibi görsel ve işitsel teknolojik araçlar bulunmamaktadır. Bu nedenle izleme etkinlikleri yapılamamaktadır. Hiçbir öğretmen okuma

yazmaya hazırlık etkinlikleri sürecinde velilerine mesajlaşma uygulamaları üzerinden öğrencilerine yönelik bir izleme/dinleme kaydı göndermemiştir. Görsel okuma çalışmaları için öğrenci seviyesine uygun fotoğraf ve resim içeren afişler, nesne kartları vb. kullanılmamıştır. Tüm görseller, ders kitaplarında bulunan ve sadece çizim olan görsellerdir.

Yazma Etkinlikleri

Yazı yazmanın fiziksel unsurları; oturuş pozisyonu, kâğıt pozisyonu, parmak-el kası gelişimi, kâğıt ve kalem türü ile kalem tutma pozisyonudur. Araştırma yapılan tüm öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler klasik oturma pozisyonunda oturmaktadır. Okulun tüm sınıflarında (1., 2., 3. ve 4. sınıflar dâhil) aynı ölçülerdeki tek tip sıra takımı kullanılmaktadır. Sıra takımları öğrenci boyuna göre ayarlanamamaktadır. Boyu 120cm'den kısa olan öğrenciler yazı yazarken doğru oturuş pozisyonlarını kaybederek ayağa kalkma, masadaki kâğıda eğilme davranışı göstermektedir. Araştırma yapılan sınıfların öğretmenlerinin hepsi kullanılan kâğıt ve kitap gibi yazma materyallerini masaya dik gelecek şekilde kullanmaya yönelik telkinler vermektedir. Akyol (2020) yazı yazarken kâğıdın sola ya da sağa hafifçe eğilebileceğinden, yazının da bu eğilmeden etkilenebileceğinden bahseder. Kullanılan yazma materyalleri çalışma kâğıtları, ders kitabı ve kılavuz çizgili defterdir. Kalem doğru tutamayan öğrencilerini, bunun sebeplerini belirlemiş ve onlarla bu konuda çalışmışlardır. Bu konuda velilerine uyarılarda bulunup destek istemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri kalem tutma aparatı yanı sıra ele çorap geçirme, parmağa paket lastiği takma gibi yöntemler kullanmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin el kaslarını güçlendirmek için günlük olarak etkinlikler yaptırmışlardır. En fazla kullanılan egzersiz yöntemleri oyun hamuru ile oynatmak, şarkılı veya tekerlemeli parmak egzersizleri yaptırmak olmuştur. Öğretmenler bunların dışında sınıf içi oyunlar ve bahçe oyunları oynatmışlardır. Sınıfta söylenen ve dinlenen şarkılara öğrencilerin bedensel olarak eşlik edilmesini istemişlerdir. Velilerinden çocuklarının evde sorumluluk almasını istemiş, yapabilecekleri düzeyde işleri yaptırmalarını talep etmiştir.

Damla Öğretmen 'okulda ilk günüm' konulu serbest resim çalışması yaptırmıştır. Diğer üç öğretmen Serbest Çizim Türleri ile herhangi bir çalışma yaptırmamışlardır. Öğretmenler ilk hafta 'Düzensiz Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Sınırlandırılmış Alanda Çizimler ve Üstünden Gitme-Eşleştirme Çizimleri kullandırmışlardır. Burcu Öğretmen, "çizgi" hissini vermek için farklı materyallerden faydalanmıştır. Plastik sayma çubukları, plastik sayma fasulyeleri, pipet gibi malzemeler kullanmıştır. Bu çalışmalar çizgiyi oluşturma ve takip etmeyi çeşitlendirmiş, öğrenciler keyifle çalışmışlardır. Öğretmenler ikinci hafta içerisinde, ilk haftaki çalışmalara ek olarak 'Düzenli Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Satırda Çizimlere başlamışlardır. Bu çizimleri çalışma kâğıtları ve defter üzerinde yaptırmışlardır. Öğretmenler Ders Kitabındaki çizgi çalışmalarını da öğrencilerine yaptırmışlardır. Ancak Ders Kitabının öğrenciler için yetersiz olduğunu, farklı kaynaklarla bu

eksikliği gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ikinci hafta ortasında defter kullandırmaya başlamışlardır. Öğretmenler satırın başına silinmeyen bir kalemle örnek yazdıktan sonra öğrencilerin ritmik olarak bunu satır sonuna kadar yazmalarını istemişlerdir. Daha sonra başlanılan çizgi türleri sırayla; yukarıdan aşağıya dik çizgi, soldan sağa düz yatay çizgi, bunların çeşitli birleşimleri, yarım daire ve dairesel çizgi olmuştur. MEB'in dağıttığı ders kitaplarında daire çizimi yarım daireden önce gelmektedir. Öğretmenlere bu sıralamayı neden değiştirdikleri sorulduğunda; çocukların yuvarlak çizerken farklı noktalardan başlayarak, farklı yönlerde daire çizdiklerini ancak yarım daireyi öğrenen öğrencilerin bunu daireye tamamladıklarında doğru daire çiziminin doğal olarak yerleştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çizgi çalışmalarına yönelik olarak günde ortalama iki çalışma sayfası kullandırmışlardır. Bu çalışmalardan biri satırda çalışmaya yönelik çizgi çalışması olurken diğeri kesme, yapıştırma, boyama vb. amaçlı etkinlik sayfasıdır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık döneminde yaptırılan yazıya hazırlık çalışmaları; kâğıt, kalem, makas, oyun hamuru ve yapıştırıcı kullanma üzerine olmaktadır. Alan yazında belirtilen; kum havuzu, yaz-sil tabakalar, çukurlu yazma tabakaları gibi farklı yüzeyler ve çizgi hissini kavrayan plastik çubuk, pul, fasulye gibi birleştirmeye dayanan küçük parçalar bir öğretmen dışında kullanılmamıştır.

Hazırlık Dönemini Tamamlama

Araştırmaya katılan öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık dönemini neye göre bitirme kararı verdikleri sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin benzer çalışmalardan sıkılmaya başladığını, öğrenci ve velilerde harf öğrenmeye karşı oluşan bir beklenti olduğunu belirtmişlerdir.

“Ben düzenli çizgi çalışmalarında bütün çocukların düzgün yaptığını gördüğüm zaman artık geçmem gerektiğini düşündüm. Çünkü çocuklar çok sıkıldılar. İki haftadır çizgi çalışıyoruz. Bundan da sıkıldılar, artık farklı bir şey yapmak istiyorlardı. Hazır bulunuşluklarını görünce geçmeye karar verdim.” (Feride Öğretmen, 3. Görüşme, 3. Hafta)

Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluğu yanında öğrenci ve velilerin beklentilerini de göz önüne almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olup en az beş kere birinci sınıf okutmuşlardır. Öğretmenlerin aldığı akademik eğitim, kıdemi 10 ve 22 yıl arasında olan bu öğretmenler için hâlâ değerlidir. Eğitim fakültesinde alınan dersler ve öğretim görevlilerinin önerileri hatırlanmakta ve uygulanmaktadır. Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri hem bireysel hem de kurum açısından faydalı ve gerekli gördüklerini belirtirken, Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman (2012) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz bir tutum içinde olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler MEB tarafından sunulan çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmaktadır. Bunun yanında özel ilgi alanlarına yönelik kurs ve eğitimler de almaktadır.

Farklı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda (Aslan ve Altunova, 2019; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Erbasan ve Erbasan, 2020) ders kitapları öğretmenler tarafından yetersiz görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı MEB tarafından dağıtılan okuma yazma öğretme kitabının, okuma yazmaya hazırlık kısmını yetersiz bulmaktadır. Bu nedenle daha pratik ve ulaşılabilir olan çevrim içi kaynakları tarayarak çalışmalarını çeşitlendirmişlerdir. Baydaş, Gedik ve Gökteş (2013) çalışmalarında öğretmenlerin internet ortamından sıklıkla yararlandıkları ve ağırlıklı olarak bir internet sitesini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın üzerinden on sene geçmiş olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin de hepsi aynı internet sitesini kullanmakta ve bunun yanı sıra farklı internet sitelerinden faydalanmaktadır. Bu durumun çeşitliliği artırma avantajı yanında, öğretmenler arasında öğretim birliği sağlanamaması ve çalışmalarda planlı bir yapı kurulamaması dezavantajı vardır. Aynı şekilde, MEB tarafından sunulan dijital çalışmaların yetersiz oluşu, bunların renkli baskı alınması gerekliliği, öğretmenlerin gerekli donanım ve sarf malzemesi olmaması nedeniyle kullanışsız olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler kaynak olarak ulusal ve uluslararası yayınları, süreli ve hakemli dergileri takip etmemektedir.

Dersliklerin mekânsal düzenlenmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran Şensoy ve Sağsöz (2015) fiziksel ortam öğeleriyle, öğrencilerin sosyal iletişimi, motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma yazmaya hazırlık dönemine ilişkin olarak sınıflarını fiziksel olarak düzenlemişlerdir. Bu düzenlemeler öğrencilerin okula ilk defa başlaması ve öğretmenleriyle ilk defa karşılaşması nedeniyle süslemeye yönelik düzenlemelerdir. Özdemir (2017) de buna paralel olarak sınıfların albenili olması; öğretmen ve öğrencilerin sınıfa istekli gelmelerine, okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığından bahseder. Araç gereçlerin öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmesinde etkileri yıllardır yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Ancak bu öğretmenlerin sınıfında klasikten farklı bir oturma planı, sınıfın çeşitli yerlerinde kurulabilecek eğitsel köşeler ya da merkezler, sınıfa asılabilecek eğitsel afişler kullanılmamıştır. Sınıfta öğrencinin çizgi ve harflere yönelik inceleyebileceği, oynayabileceği eğitsel materyaller bulunmamaktadır.

Sene başında yapılan toplantı tutanakları incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık ile ilgili bir gündem maddesi bulunmamaktadır. Zümre öğretmenler tutanakları içerisinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarlarıyla ilişkilendirilebilecek etkinlikler, Serbest Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Oyun gibi diğer dersler üzerinde konuşulmuştur. Şahin ve Atbaşı (2020) çalışmalarında okullardaki olumlu iklimin; iş birliği, saygı, empati, paylaşım ve yardımlaşma ile oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasındaki olumlu ilişki ve sürekli iletişim hâlinin olması, öğretmenlerin birbirleriyle paralel çalışmalar yaptıklarını, birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini göstermektedir.

Aktepe (2004) öğrenci merkezli bir eğitim sisteminde yapılacak öğretimin öğretmen tarafından; öğrencinin fiziksel, zihinsel, psikomotor ve sosyoekonomik düzeyine göre hazırlandığını açıklamaktadır. Öğretmenler de okula başlamadan önce öğrenciler hakkında temel bilgiler edinmeyi çok önemsemektedir. Bu amaçla okula kayıt esnasında veliler tarafından doldurulan “Öğrenci Bilgi Formu” öğretmenler için değerli bir bilgi kaynağıdır. Öğretmenler bunun dışında da velilerin yazacağı ya da dolduracağı anket ya da mektup gibi çalışmalarla öğrencileri çok daha hızlı tanımaya çalışmaktadır.

Şahin, Kardeş İşler ve Zoraloğlu (2022) okula 60 ve 84 ay arasında başlatılan öğrenciler arasında, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) başarılarını incelemiş ve küçük başlayanların büyüklerden daha geride başarı gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler de benzer kaygılarla, öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarını ve okula başlama yaşlarını çok önemsemektedir.

Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini drama yoluyla geliştirmek üzere araştırma yapan Öztürk-Samur ve Deniz (2004) bu etkinliklerin öğrencilerin okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven ve sosyal duygusal gelişimlerine kalıcı olarak faydalı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca yine sosyal duygusal gelişimin spor etkinlikleriyle (Yıldız ve Çetin, 2018) ve müzik yoluyla (Küpana, 2022) geliştirilebildiği ortaya konmuştur. Öğretmenler her gün en az bir kere sınıf içi (yönergeleri basit, süresi kısa ve çok fazla bedensel devinim gerektirmeyen oyunlar) ve sınıf dışı (kısa süreli, bol tekrara dayanan, hız ve yer değiştirmeye dayanan) oyunlar oynatmaktadır. Öğretmenler masal saati, drama/canlandırma ve şiir gibi etkinlikler yapmamaktadır. Görsel sanat etkinliklerinde yaratıcılık gerektirmeyen (verilen resmi boyama, öğretmen yönergeleriyle kesme-yapıştırma) çalışmalar yapılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi teknolojik donanımlarının olmaması izleme, görsel okuma ve dinleme çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler yıllık planlarındaki kazanımlar için dinleme, konuşma, görsel okuma ve izleme becerisine yönelik bir etkinlik planlaması yapmamaktadır. Dinleme ve konuşma etkinlikleri diğer derslerde, diğer derslerin ders kitaplarından tamamlanılmaya çalışılmaktadır. Bu derslerde ders konusuyla ilgili olarak büyük oranda soru-yanıt yöntemi kullanılmaktadır. Altun-Ekiz ve Özdere (2020) görsel algı düzeyinin olabildiğince erken belirlenmesi ve bunun geliştirilmesi için olabildiğince çeşitlendirilmiş çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmada belirlenen algı ve dikkat geliştirmeye yönelik çalışmalar çizgi çalışmaları içerisine yedirilmiş labirent, gölgesini bulma gibi çalışma kâğıdı etkinlikleridir. Öğretmenler ayrıca Deve-cüce gibi basit yönergeli bedensel devinimli dikkat oyunları oynatmaktadır. Farklı oyun materyalleri ya da hazır zekâ oyunları (yap-boz, üçtaş vb...) kullanılmamaktadır. Ders kitapları da bu konuda örnek etkinlik ya da materyal sunmamaktadır.

Karadağ (2019) yazı yazma çalışmalarında fiziksel gelişime dikkat ederek; oturma pozisyonu, el tercihi, kalem doğru kavrama, kâğıdı görerek yazmak için kâğıt pozisyonunda ve duruşta esnek ve rahat bir alışkanlık yerleştirilmesini önermektedir. Öğretmenler de parmak-el kası gelişimine çok önem vermekte, her gün buna yönelik şarkılı, tekerlemeli egzersizler yaptırmaktadır. Kas gelişimi için en çok kullanılan malzeme oyun hamuru olmaktadır. Öğretmenler kalem tutuş becerisine çok önem vererek hem öğrencilerini hem velilerini bilgilendirmektedir. Öğretmenler kâğıt pozisyonunu masaya dik olarak konumlandırmaktadır. Daha kısa boylu olan öğrenciler standart masa takımı nedeniyle zaman zaman ayakta ve masaya eğilerek yazma davranışı göstermektedir. Tüm öğretmenler öğrencilerin farklı gelişimlerini desteklemek amacıyla kesme, yapıştırma, boyama gibi etkinlikler yaptırmaktadır.

Karadağ (2019) serbest çizgi çalışmaları ilk öğrencilerin kalem alışkanlığı, kâğıt pozisyonunu oturtma ve kendine güven kazandırdığını; dik, yatay, eğik ve dairesel düzenli çizgi çalışmalarının harflere alışıldığını açıklamaktadır. Öğretmenler ilk hafta 'Düzensiz Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Sınırlandırılmış Alanda Çizimler (renklendirmeler, labirentler, obje çerçevesi çizimleri) ve Üstünden Gitme-Eşleştirme Çizimleri (obje eşleştirmeler, nokta birleştirmeler) kullanmaktadır. Bir öğretmen dışında Serbest Çizimler (karalama-çağırışım, tek obje çizimleri, mekân-olay çizimleri) yaptırılmamıştır. İkinci haftayla birlikte, ilk haftaki çalışmalar azaltarak defterde ve çalışma kâğıtları üzerinde 'Düzenli Çizgi Çalışmaları' olarak bilinen Satırda Çizimlere başlanmaktadır. Öğretmenler bu çizgi çalışmaları için de ders kitabını yetersiz bulmaktadır.

Öğretmenler MEB tarafından verilen çizgi türleri sıralamasının tamamına uymamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin hazır oluşları yanında öğrencilerinin çizgi çalışmalarından sıkılmaları, velilerin beklentileri ile iki haftalık okuma yazmaya hazırlık dönemini sonlandırma ve harf öğretimine başlama kararı almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin velileri ile ilişkileri, onları bilgilendirmek ve rehberlik etmek olarak konumlanmıştır. Öğretmenler okul çıkışlarında veliler ile bireysel ya da grup olarak görüşmekte, mesai saatleri dışında da çevrim içi mesaj uygulaması üzerinden ve doğrudan telefonla haberleşmektedir. Öğretmenlerin velilerinden talepleri her hafta yapılan çalışmalara göre değişmesine rağmen genel beklentileri okul çalışmalarının evde pekiştirilmesi olmaktadır.

Yamaç (2014) birinci sınıf öğretmenliğini incelediği çalışmasında; öğretmenlerin evde okulla ilgili daha çok hazırlık yaptığını, daha çok yorulduklarını, ailelerinin de sürece bir şekilde dâhil olduğunu, sürecin başında kaygı ama sonunda büyük bir mesleki doyum yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler de benzer şekilde okuma yazmaya hazırlık sürecine başlamadan önce endişe ve stres duyguları hissetmişler, ilk hafta sonunda duyguları yorgunluk ve mutsuzluk olmuş buna rağmen çalışmalarını planladıkları şekilde sürdürmüşler, ikinci hafta sonunda

umut duygularından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerdeki duygu değişimleri çalışmaların yürütülmesine engel teşkil etmemiştir. Bu dönemin sadece okuma yazmaya hazırlanmak olmadığını, öğrenci ve velilerle ilk defa karşılaşmak ve okul kültürünü yerleştirmek için çabaladıklarını, bu nedenle hem bedensel hem de zihinsel olarak daha fazla yorulduklarını belirtmişlerdir.

Sınıflardaki okula hazır oluşluk ve okula uyumlardaki seviye farklılıklarının en aza indirilebilmesi, öğretmenlerin buna uygun şekilde planlama yapabilmesi ve öğrencilerin fiziksel-zihinsel gelişimlerinin daha önce fark edilebilmesi için okul öncesi eğitim tüm çocuklar için zorunlu hâle getirilebilir. MEB, Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) öğretmenlerin daha aktif olarak paylaşım yapıp her türlü eğitsel çalışmaları bulabileceği; öğrenci ve veliler için de daha işlek ve faydalı bir platforma dönüştürebilir. MEB, Okuma yazma öğretimi ders kitaplarında okuma yazmaya hazırlık süreci etkinliklerini tespit edip arttırabilir. MEB tarafından her sınıfa sağlanan öğrenci sıra takımları boy özelliğine göre çeşitlendirilebilir ya da bu sıra takımları yüksekliği ayarlanabilecek şekilde tasarlanabilir. Araştırma daha az deneyimli veya daha çok deneyimli öğretmenlerle, çoklu ya da uç örneklemeler kullanılarak tekrar edilebilir, böylece uygulamaya yönelik yeni veriler elde edilebilir. Öğrencilere dair sosyoekonomik özelliklerin daha farklı olduğu çevrelerde benzer bir araştırma yapılarak okuma yazmaya hazırlık döneminin nasıl uygulandığına dair farklı verilere ulaşılabilir. Okula kayıt esnasında alınan öğrenci tanıma formu, ilgili uzmanlar tarafından daha da geliştirilerek, öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha detaylı bilgi alacağı hâle getirilebilirler. Özellikle dikkat edilmesi gereken ve özel durumlara sahip öğrencilerin bir an önce tespit edilebilmesi, görüşmelerin zamana yayılması sebebiyle gecikmeler olmasının bertaraf edilmesi için bu formlar geliştirilerek düzenlenebilir. Öğretmenler çizgiyi ve çizgi türlerini hissettirmek için okul bahçesi ve atölyeler gibi farklı ortamlardan, kâğıt kalemden farklı yazı araç gereçlerinden faydalanabilir. Bu tür çalışmalar ayrıca öğrencinin algı ve dikkat becerisini de geliştirebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2004). Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yeterliği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 63-67.
- Altun-Ekiz, M. & Özdere, M. (2020). 8-9 yaş çocuklarda görsel algı gelişim düzeylerinin incelenmesi. Turan, M., Dedeoğlu, H. & Riedler, M. (Ed.) 13. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (s. 55-64). http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arı, A. & Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.

- Aslan, M. & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 31-75.
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Baştuğ, M. & Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma el kitabı* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydaş, Ö., Gedik, N. & Göktaş, Y. (2013). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı: 2005-2011 yıllarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 41-54.
- Bilir, A. (2005). Characteristics of students in the first grade of primary school and initial teaching of reading and writing. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 87-100.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev., 6. b.). Ankara: Siyasal.
- Çabuk, B., Baş, T. & Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Ekşioğlu, S. (2021). Öğretimi planlama. S. Güven & M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. b.) içinde (s. 124-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Ertürk, A. (2011). *İlk okuma-yazma öğretimi hazırlık devresinin okuma-yazma öğrenmedeki yeri ve önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, R. (2020). İnsani gelişim endeksine göre farklı gelişmişlik düzeyinde bulunan ülkelerin PISA sonuçlarının karşılaştırılması. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 41-57.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Güneş, F. (2019). *Okuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar-Kırmızı & E. Ünal (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi* (3. b.) içinde (s. 35-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karasolak, K., Tanrıseven, I. & Yavuz-Konokman, G. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kılıç, N. & Geçit, Y. (2022). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 1-26.
- Kuru, N. & Koç-Tüylü, D. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 141-164). Ankara: Anı Yayınları.
- Küpana, N. (2015). Social emotional learning and music education. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 75-88.
- Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. http://cdn.eba.gov.tr/oba/UZMAN_OGRETMENLIK_YETISTIRME_PROGRAMI_CALISMA_KITABI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/e13bef63-en/1/3/3/2/index.html?itemId=/content/publication/e13bef63-en&csp=a4f4b3d408c9dd70d167f10de61b8717&itemIGO=oecd&itemContentType=book#chapter-d1e12830-a4036f0d87> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, M. (2017). Sınıf yönetimi. Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler* içinde (s. 197-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk-Samur, A. & Deniz, M. E. (2014). Effects of values education program on social emotional development of six year old children. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması Sege-2022. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şahin, A. E., Kardeş-İşler, N. & Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 Düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının LGS verileri temelinde analizi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Şensoy, S. & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.
- TÜİK. (2022). *Okuryazarlık ve cinsiyete göre nüfus (16+ yaş)*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2022-49756#:~:text=Okuma%20yazma%20bilen%20oran%C4%B1%20%97,%97%2C6%20olarak%20hesapland%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2021). International Literacy Day 2021 Literacy for a human centred recovery: Narrowing the digital divide. <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild-2021-fact-sheet.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11.
- Woessmann, L. (2014). The economic case for education. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytical Report No. 20. http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR20.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yamaç, A. (2014). Birinci sınıf öğretmeni olmak (Fenomenolojik bir çalışma). *İlköğretim Online*, 13(2), 362-376.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*(155-156).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E. & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 54-66.

Extended Summary

Literacy is the most basic skill in education and should be aimed at gaining skills such as reading comprehension, research, analysis, synthesis, and evaluation. A qualified literacy teaching is closely related to the development of school maturity. After the socioeconomic environment and opportunities provided by the family, the most important factor that develops school readiness is pre-

school education. In Türkiye, pre-school education is not compulsory and participation in 3-5 years of education is 39 per cent.

Students who receive pre-school education and those who do not receive pre-school education start the first grade of primary school under the same conditions and are held responsible for the same achievements (Arı and Özcan, 2014, p. 87). In addition, many students who grow up in a socio-economic environment have diagnosed or undiagnosed special education needs, and have special conditions and situations start school in the same class. Primary school teachers start teaching with very little information about the students. The research aims to reveal what the teachers' literacy preparation period practices are, how they prepare, and with whom they work in cooperation under all these conditions.

In order to examine the preparation and practices of first-grade teachers in depth, a case study design from qualitative research methods was used as the research method. The participants of the study were determined according to the criteria of having taught first grade at least three times in a typical public school and having graduated from the primary teaching department of education faculties. The data of the study were collected through unattended observations in the classrooms, interviews with teachers and examination of documents such as class boards, meeting minutes, student work and were analyzed by descriptive analysis. Ethics committee permission was obtained, and ethical rules were observed during the research.

The school where the research was conducted was a neighborhood school in a region with a socioeconomic level that can be considered middle or lower in Ankara province. The teachers participating in the study had at least one student with an inclusion report, one student who was constantly absent and one foreign national student in their classes. Although there were no students younger than 72 months in the classes, at least 10 students in each class received pre-school education.

According to the results of the research, it was seen that what was learnt in the faculty of education and the suggestions of the lecturers were still remembered and applied. Teachers received in-service training and training according to their special interests. Also, teachers did not follow academic publications, they mainly searched and used online activity examples. Teachers attached great importance to having information about their students and asked their parents for questionnaires and letters.

Teachers played in-class (games with simple instructions, short duration and not requiring too much physical movement) and out-of-class (games with short duration, lots of repetition, speed, and displacement) games at least once a day. Teachers did not perform activities such as story time, drama/animation and poetry. In visual art activities, activities that did not require creativity (coloring the given picture, cutting, and pasting with the teacher's instructions) were performed.

The teachers' lack of technological equipment in the classroom negatively affected the monitoring, visual reading and listening activities. Listening and speaking activities in other courses were tried to be completed from the textbooks of other courses. In these lessons, question-answer method was used to a great extent.

The teachers also attached great importance to the development of finger-hand muscles, and they performed exercises with songs and nursery rhymes every day. The most commonly used material for muscle development was play dough. All teachers gave great importance to pencil grip skills and informed both their students and their parents. All teachers used the paper position vertically. The teachers had the students do irregular line exercises in the first week and regular line exercises on the notebook lines in the second week. In regular line studies, they practiced curved lines before circular lines in the "vertical-horizontal-oblique-circular-curved" order recommended by the ministry.

Teachers decided to end the two-week literacy preparation period and start teaching letters due to the readiness of their students, the boredom of their students with line work, and the expectations of their parents. The relationships of the teachers participating in the study with their parents were positioned as informing and guiding them. Before starting the literacy preparation process, the teachers felt anxiety and stress, at the end of the first week their feelings were fatigue and unhappiness, and at the end of the second week they talked about feelings of hope.

Based on the research results, it was concluded that teachers considered textbooks and digital resources provided by the ministry as inadequate, and they were unable to carry out activities such as listening, watching and visual reading due to the lack of equipment in their classrooms. They usually tried to fulfil these activities in lessons other than Turkish lessons by utilizing the visuals in the textbook and using the question-answer method. In-class and out-of-class games were played to develop social emotional development and perception skills.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırmada gönüllü olan katılımcı öğretmenlere, öğrencilerine ve okul yönetimine çok teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 08.09.2022 tarih ve E-35853172/300-00002373627 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

7. Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayılarda Toplama İşlemini Modelleyebilme Başarılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi

Analysis of the 7th Grade Students' Achievement and Opinions Regarding Modeling Addition in Integers

Burcu Demir, Birol Tekin

Yazar Bilgileri

Burcu Demir 

Bilim Uzmanı, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi, burcu.demir05@hotmail.com

Birol Tekin 

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, biroltekin@amasya.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin modelleme hakkındaki görüşlerini ve tam sayılarda modelleyerek toplama işlemini gösterebilme başarılarını incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenip, olgu desen çalışması yaklaşımına göre araştırma tasarlanmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından 30 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Görüşme formu ve başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formu ve başarı testine, alan uzmanından görüş alınarak son şekli verilmiştir. Araştırmada görüşme formlarının analizinde içerik analizi ve başarı testinin analizinde frekans ve yüzde hesaplaması uygulanmıştır. Bulguların analizi sonucunda katılımcıların en yüksek başarıyı modelleyerek sayma pullarını kullanırken gösterdikleri, daha sonra ise sayı doğrusunu kullanırken başarılı oldukları tespit edilmiştir. En düşük başarıyı ise legoları veya alan modelini kullanırken gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları günlük hayatla ilişkilendirerek sorulan sorularda yüksek başarı göstermişlerdir. Alanyazın incelendiğinde modelleme çeşitlerini kullanarak yapılan araştırmalara az sayıda rastlanılmış olup böyle bir çalışmanın yapılmasının araştırmacılara ve alan yazınuna faydalı olacağı düşünülmüştür. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda öğrencilerin çıkarma, çarpma veya bölme işlemlerini modelleyerek gösterebilme başarılarının incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Tam sayıların toplamı
Yedinci sınıf
Tam sayılarda modelleme
Modelleme başarısı
Modelleme görüşleri

Keywords

Sum of integer numbers
Seventh grade
Modeling in integer numbers
Modeling success
Modeling opinions

Makale Geçmişi

Geliş: 16.11.2022
Düzeltilme: 16.08.2023
Kabul: 06.10.2023

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the views of the 7th grade students about modeling and their success in showing the addition process by modeling in integers. In this study, the qualitative research method was adopted and designed based on the case study approach. The study group was formed by selecting 30 students among the 7th grade students in Ankara in the 2021-2022 academic year. Interview form and achievement test were applied. The interview form and achievement test applied were given their final form by taking the opinion of the field expert. In the research, content analysis was used to analyze of the interview forms and frequency percentage calculation was made to analyze of the achievement tests. When the findings were examined, it was found that the participants showed the most success from the modeling types when using the counting stamps, and then they were successful in using the number line. The least success was found when using the field model or lego. In the questions asked in relation to daily life, they showed high success. When the literature was reviewed, there were few studies using modeling types, and it was thought that such a study would be beneficial to researchers. In future studies, it is thought that it will be useful to examine the ability of students to show subtraction, multiplication or division operations by modeling.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Demir, B. & Tekin, B. (2023). 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda toplama işlemini modelleyebilme başarılarının ve görüşlerinin incelenmesi. *TEBD*, 21(3), 1975-2003. <https://doi.org/10.37217/tebd.1204864>

Giriş

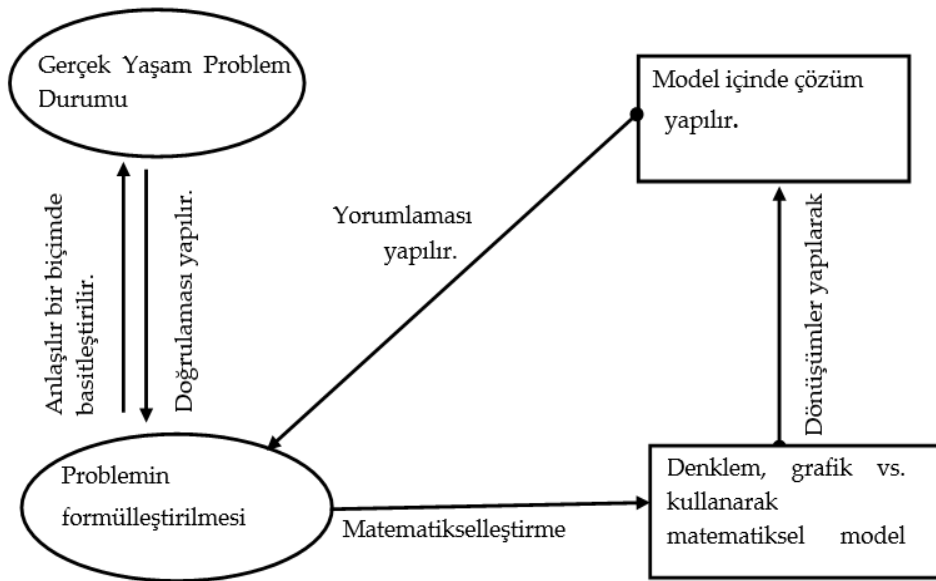
21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızlı gelişimine bağlı olarak farklı alanlarda çalışacak olan bireylerden teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilen, analitik düşünebilen ve günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde matematiksel modellemeyi uygulayabilen iyi yetişmiş donanımlı bireylere ihtiyaç bulunmaktadır (Lingefjard, 2002). Bu bakımdan son yıllarda, matematiksel modellemenin ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar bütün kademelerde öğrencilerin matematik derslerinde kullanılması gerekmektedir (Erbaş vd., 2014). Ayrıca matematik dışındaki diğer bilimlerde öğrenim gören öğrenciler için de modelleme becerilerinin geliştirilmesi açısından modellemeye önem verilmelidir (Blomhøj ve Jensen, 2007; Blum, 2002; Crouch ve Haines, 2004; Haines ve Crouch, 2001; Izard, Haines, Crouch, Houston ve Neill, 2003; Lingefjard, 2002; Lingefjard ve Holmquist, 2005).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) model kavramını “Denemek amacıyla üretilmesi veya yapılması düşünülen bir ürünün ilk örneği yani prototipi” biçiminde tanımlamıştır. Lesh ve Doerr (2003) ise model kavramını “Karmaşık sistemleri ve yapıları, durumları yorumlamak ve anlamak için insan zihninde var olan kavramsal yapılar ile bunların dış temsilcilerinin bütünüdür.” biçiminde tanımlamışlardır. Yani insanların doğayı daha iyi anlayıp yorumlayabilmeleri için keşfedip geliştirdikleri düşünceler, gösterimler ve bazı araç ve gereçler “model” kavramıyla ilişkilidir (Erbaş vd., 2014). Önceden bilmediğimiz bir sistemle sonradan hiç bilgi sahibi olmadığımız bir sistem arasında ilişki kuran bir çeşit analogi olarak da tanımlanabilir (Lehrer ve Schauble, 2003). Matematiksel modeller, bireylerin günlük yaşamlarında matematik ile ilgili bir bağın kurulmasında, soyut olan bazı kavramların somutlaştırılmasının sağlanmasında ve gerçek hayatta matematiğin ne işe yaradığının keşfedilmesinde yardımcı olmaktadır (Lesh ve Doerr, 2003). Bu açıdan düşünüldüğünde matematik ile ilgili bazı kavramların somutlaştırılmasında ve bilgilerin oluşturulmasında ve öğretilmesinde modellerin ve modellemenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Belli bir süreç sonunda meydana gelen ürün “model” olarak tanımlanırken (Özturan-Sağırlı, 2010), “modelleme” ise olayların ve problemlerin yorumlanması aşamasında insan zihninde planlanması, sistemli bir biçimde organize edilip bir bağıntının bulunması, zihinde farklı şemaların ve modellerin kullanılması ve oluşturulması süreci olarak tanımlanmıştır (Lesh ve Doerr, 2003). Alanyazın incelendiğinde modelleme ve matematiksel modelleme ile ilgili birçok tanıma rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Justi ve Gilbert (2002) yaptıkları çalışmada modellemeyi “Birçok etkinliği içeren bir süreçtir.” biçiminde tanımlamışlardır. Berry ve Houston (1995) matematiksel modellemeyi, günlük hayatımızda karşılaştığımız bir problem durumunun matematiksel formüllerle ifade edilmesi, probleme uygun geliştirilen modellerin çözülmesi ve çözümün günlük hayatla ilişkilendirerek yorumlanmasını içeren bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Nemirovsky (1996) matematiksel modelleme, bir kâğıtta çizilmiş

bir şeklin veya bilgisayar ekranındaki bir grafiğin değişik durumdaki modelleri anlamayı, matematiksel semboller ve değişkenler arasındaki ilişkileri anlamının ve tanımanın mümkün olan bütün yollarını kapsar. Gravemeijer (2002) matematiksel modellemeyi “Gerçek yaşamımızla ilgili bir durumlarının işleyişi ve yapısını anlamlı hâle dönüştürmek için matematikte bulunan sembolleri kullanarak formüle dönüştürülerek ifade edilmesi sürecidir.” biçiminde tanımlamıştır. Matematiksel modelleme, günlük hayatta karşılaştığımız problemlerin matematik sembolleri kullanarak formülleştirilmesi ve bu formülün belli bir sistem içinde çözüldüğü ve çözümlerin günlük hayata uyarlanarak yorumlandığı döngüsel bir süreçtir (Haines ve Crouch, 2007; Maaß, 2006). Matematiksel Modelleme, “Günlük hayat problemlerinin üstesinden gelme sürecidir.” (Keskin, 2008).

Matematik derslerinde farklı modelleme döngülerinin kullanılmaktadır. Bu döngülerden birisi, Amerika Ulusal Matematik Öğretmenler Konseyi (The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) tarafından 1989 yılında oluşturulmuştur (Şekil 1). NCTM (1989) modellemenin lineer olmayan beş aşamadan oluşmakta ve bu aşamalar (i) Gerçek hayat problemini tanımlama ve sadeleştirme (ii) Bir matematiksel model oluşturma (iii) Modeli geliştirme ve problemi çözme (iv) Modeli yorumlama ve (v) Modeli doğrulama ve kullanma durumları şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamalar, öğrencilerin modelleme sürecini anlamalarına yardımcı olmak ve onlara problemlerin üstesinden gelmek için üst bilişsel bir araç olarak yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Modelleme derslerinde bir döngünün uygulanması, öğrencilere gerçek problemleri çözerken yaptıklarını yansıtmaya fırsatı sunar. Buna ilave olarak, öğrenciler “gerçek modeller” veya “matematiksel modeller” kavramlarını öğrenerek üst bilişsel bir düzeye ulaşırlar ve böylece modelleme yeterliliklerini geliştirirler.



Şekil 1. Matematiksel modelleme süreci. NCTM. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, Virginia: Konsey kaynağından uyarlanmıştır.

Günlük hayatımızda karşılaştığımız birçok problemin çözümünde matematiksel modellemeden faydalanılmaktadır. Blum ve Niss (1991) çalışmalarında öğrencilerin içinde yaşadığı dünyayı daha iyi anlamalarının ve yorumlamalarının sağlanmasında, matematik kavramlarının oluşumunda ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum sergilemesinde; matematiksel modellemenin yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Okullarda sözel problemlerin öğrencilere öğretilmesinin en önemli amacı, öğrencilerin sahip oldukları matematik bilgi ve becerilerinden faydalanarak günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde matematiksel modellemeyi kullanabilmelerini sağlamaktır (Verschaffel, De Corte ve Vierstraete, 1999).

English ve Doerr'un (2003) çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, sözel problemlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi okul matematiğinin amaçlarından birisi olmasına rağmen bu amacın yerine getirilemediğini ve sözel problemleri günlük hayatla ilişkilendirmeyen dikkate değer sayıda öğrencinin olduğunu vurgulamışlardır. Matematiksel modelleme etkinlikleri, matematiksel düşünmeyi ve matematikle günlük hayat arasındaki anlamlı bir bağıntının kurulmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında matematiksel modelleme oldukça önemlidir. Öğrencilerdeki temel bilgi ve tecrübe eksikliğinden dolayı soyut olan matematik kavramlarının günlük yaşamdan matematik dünyasına transfer edilmesinde ve yaşanan sorunların giderilmesinde matematiksel modelleme yararlı olmaktadır (Crouch ve Haines, 2004). Son yıllarda, günlük hayatta karşılaştığımız sorunların çözümünde modellemenin kullanılması, matematiksel modellemenin önemini giderek artırma eğilimi göstermektedir (Kaiser ve Schwarz, 2006). Modellemenin öneminin artmasıyla birlikte matematiksel modelleme konusu araştırmacılar için daha ilgi çekici bir konuma gelmiştir (Blum ve Borromeo Ferri, 2009).

Matematiksel modelleme, matematiksel yapıların veya formüllerin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde, genelleme yapılabilmesinde ve öğrencilerin rutin olmayan günlük yaşamla ilişkili problemlerin çözülmesinde önemli bir faydası bulunmaktadır (Doruk, 2011). Diğer taraftan öğrencilerin günlük hayatla ilişkili problemlerinin altında yatan matematiksel kavramları içselleştirilmesinde matematiksel modellemenin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Wess, Klock, Siller ve Greefrath, 2021).

Sayı sistemini öğrenmede kritik bir önem taşıyan tam sayılar konusu, pek çok konuya da alt yapı oluşturduğundan tam sayılar konusunun anlamlı ve anlaşılır öğretilmesi için matematiksel modellemenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Sayıların, doğal sayılardan tam sayılara doğru genişlemesi matematikte mühim bir beceri olan problem çözmede cebirsel beceriye ulaşmanın esasını oluşturmaktadır (Gallardo, 2008). Bu anlamda tam sayılar konusunun anlaşılabilirliği için de matematiksel modelleme büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, tam sayılar konusuyla ilk defa 6. sınıfta karşılaşmaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

[TTKB], 2018). Tam sayıların günlük yaşamda birçok farklı kullanımı vardır. Herhangi bir alışverişte alıcının vereceği parayı hesaplaması, satıcının alıcıya para üstü olarak vereceği miktarı zihinden yapması, ustanın mevcut alana ne kadar kare fayans yerleştireceği, hangi hızla giderse gideceği yere kaç saatte varacağı, sıcaklıkların illere göre artışı ya da azalışı gibi ifadeler günlük hayatta tam sayıların sıkça kullanıldığı durumlar arasındadır. Ancak tam sayılar konusunun soyut bir konu olması, öğrencilerin somut işlemler döneminde olması gibi sebeplerden dolayı bazı öğrencilerin günlük hayata transfer ederken sıkıntı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu sıkıntıyı gidermek için tam sayılarda işlemleri görselleştirilme ya da modelleme kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. Tam sayıların anlamlı ve kalıcı öğretimini gerçekleştirmek için çeşitli modeller vardır ve bu modellerin öğretimdeki eksikliği büyük oranda giderdiği düşünülmektedir. Tam sayıların, soyut bir konu olması, somut materyallerle öğretimine uygun olduğu söylenmiş ve bazı modellerin kullanımı tavsiye edilmiştir (Clements ve McMillen, 1996). Modellemelerden en yaygın kullanımı sayı doğrusu, sayma pulları ve alanla gösterim şeklindedir. Sayı doğrusu, sayılar arasındaki ilişkileri göstermede ve işlemleri görselleştirmede kullanılan sayıların ritmik ilerleyişinden oluşan şekillerdir. Teppo ve van den Heuvel-Panhuizen (2014) sayı doğrusu modelini, sayılar ve işlemler arasındaki etkiyi göstermek için düzenlenen temsil sisteminin bir bileşeni olarak incelemektedir. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için sayı doğrusu tam sayıların öğretiminde uygulanabilecek en elverişli model olarak ele alınmaktadır (Erdem, 2015; Fischbein, 1987; Hativa ve Cohen, 1995; Işıksal-Bostan, 2009; NCTM, 1989). Üzerinde çizilen oklarla sayıları kullanarak toplama işleminde ileriye doğru birerli, çarpma işleminde ileriye doğru ritmik, çıkarma işleminde geriye doğru birerli, bölme işleminde ise geriye doğru ritmik ilerleme şeklinde modellenmesi, işlemlerin anlamlı öğrenilmesine olanak sağlamaktadır. Sayma pulları ise sayılarla işlemlerin somutlaştırıldığı, negatif ve pozitif işaretlerden oluşan materyallerdir. Sayma pullarıyla modelleme gösterimi, öğrencilerin işlem sonuçlarını somut bir şekilde görmelerine imkân sağlamaktadır. Legolar veya alan modeli, günlük hayatta karşılaşılan problemlere işlemleri uygulayarak daha kolay öğrenilmesine ve çözülmesine olanak sağlamaktadır.

Matematik dersindeki birçok konu veya kavram ile yoğun ilişkiye sahip olan tam sayı kavramının, özelliklerinin ve bu sayılarla işlemlerin iyi bir şekilde anlaşılması önemlidir. İyi anlaşılabilir kavramların, günlük hayata transferi de daha kolay olmaktadır. Bu bağlamda modelleme üzerinde durulurken, günlük hayata transferinin önemi üzerinde durulması gerektiği hissedilmiş, bu çalışmayı yaparken bu ana yol üzerinde gidilmesi gerektiği düşünülmüştür. Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri, öğrencilere belli temel bilgilerin verilmesinin sağlanması ve öğrencilerin bu bilgilerden yararlanarak yeni bir bilgi üretmesi veya bilgiyi işleme ve kullanma (MEB, 2013) becerisinin kazandırılmasını sağlamaktır (Baştürk, 2021). Bu bakımdan bu hedefe ulaşmanın en etkili yollarından birisi öğrencilerin günlük yaşamla ilişkili problem çözme becerilerini modelleme ile

geliştirmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin yaşamlarında akıl yürütebilme, analitik düşünebilme ve karşılaştığı problemleri çözebilme becerilerinin sağlanması matematik öğretim programında belirtilmiştir (MEB, 2018). Öğrencilerin problem çözme aşamasında, sahip oldukları mevcut bilgiler ile yeni bilgiler arasında bir bağ kurması önemlidir. Öğrencinin matematik alanında başarılı olmasının en önemli göstergesi, analitik düşünebilen, teknolojiyi kullanabilen, matematiksel modelleme ile ilgili problemleri yorumlayıp çözebilen bir birey olarak yetiştirilmesidir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme ve modelleme becerilerinin geliştirilmesinin, eğitimin öncelikli ve önemli amaçları olması konusunda matematik eğitimcileri ve öğretmenleri fikir birliği içerisindedir (Baştürk, 2021). Matematik öğretiminin amacı, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığımız problemlerin çözümünü yapabilmek için gerekli olan modelleme becerilerinin kazandırılması ve bu becerileri kullanabilmesini sağlamaktır (Erbaş vd., 2014).

Alanyazın incelendiğinde matematiksel modelleme çalışmalarını destekleyen birçok araştırmanın ve araştırmacının olduğu görülmektedir. Ülkemizde son yıllarda yapılan matematik eğitimi çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin gerçek hayatta matematiğin önemini farkında olması, okul sonrasında günlük hayatta ve iş hayatında matematikten aktif olarak faydalanabileceklerini ve alınabilecek kararlarda matematiği iyi bir analiz aracı olarak kullanabilmeleri hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2013). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin; anlamayı gerektiren matematik ile ilgili sözel problemleri günlük yaşamla ilişkilendirememesi, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin matematiksel modelleme ile olan ilişkisini kuramaması ve öğrendiği problemin çözümünü diğer problemlerin çözümünde de aynen uygulamaya çalışması gibi bazı sorunların olduğu belirtilmiştir (Aydın ve Özmen, 2012; Booth ve Koedinger, 2008; Dede, 2004; Sezgin-Memnun, 2014; Soylu, 2008).

Aztekin ve Taşpınar-Şener'in (2015) yaptıkları meta analiz çalışmasında, Türkiye'de yapılan matematiksel modelleme araştırmalarının genellikle öğretmen adayları ile yürütüldüğü fakat ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışma sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Işık ve Mercan (2015) öğretmenlerin matematiksel modelleme ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin matematiksel modellemeyi, gerçek hayat ile ilgili problemlerin çözülmesi ve matematiksel kavramların somut materyaller kullanılarak anlatılması olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, öğretmenlerin derslerde somut modeller kullanmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini; matematik kavramlarının daha kolay anlaşılmasını sağladığını; dersleri eğlenceli hâle dönüştürdüğünü ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayarak bilgilerin kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Özer ve Bukova-Güzel (2016) yaptıkları çalışmada matematiksel modellemenin, öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesine imkân tanınmasından dolayı, öğrencilerde matematik konularının ve kavramlarının daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin modelleme yeterliklerinin geliştirilmesini

sağlamak için matematik ve matematik uygulamaları dersi öğretim programlarında matematiksel modellemeye yer verilmiştir. Bu nedenle matematiksel modelleme üzerine yapılan araştırmaların matematik eğitimine önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir (Tekin-Dede, 2017).

Ortaokul matematik öğretim programında, 6. sınıf düzeyinde, “İşleme dayalı uygulamaların yanı sıra uygun modellerle çalışmalar yapılır.” kazanımına yer vermiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki günlük yaşamla ilişkili problemlerin ve cebirsel sözel problemlerin çözümünde model veya matematiksel modellemenin kullanılması yararlı olmaktadır (MEB, 2018). Problem çözme ile modellemenin birbiriyle ilişkili olduğu matematik eğitimi çalışmalarında vurgulanmıştır. Ortaokul Matematik Öğretim Programı’nda 2018 yılına kadar, modellemenin yer almadığı sadece matematik kavramlarının veya problemlerin somutlaştırılmasına ve görselleştirilmesine değinildiği görülmektedir (Çavuş-Erdem, Doğan, Gürbüz ve Şahin, 2017; MEB, 2018). Baştürk (2021) ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin cebirsel problemlerin çözümünde model kullanma başarılarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Birgin ve Öztürk (2021) tematik içerik analizi ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, Türkiye’de matematiksel modelleme ile ilgili çalışmaların daha çok ortaokul öğrencileri ve matematik öğretmen adayları ile yürütüldüğünü (Yıldız ve Yenilmez, 2019), ilkokul ve lise öğrencileri ile sınıf ve matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, matematiksel modelleme becerisi konusunda matematik öğretmen adayları hariç diğer üniversite öğrencileri ile yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığını vurgulamışlardır. Özgen ve Şeker’in (2021) karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalarında, öğrencilerin matematiksel modellemeye yönelik eğlenceli, ilgi çekici gibi pozitif düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Akıncan ve Tekin (2023) olgu bilim deseni kullanarak öğrencilerin modelleme beceri düzeylerinin düşük olduğunu, modelleme yaparken hangi cebir karosunu kullanacağına karar verme konusunda zorlandıklarını ve derslerde modellemeyi yeterince kullanamadıklarını belirlemiştir.

Graham ve Thomas (2000) yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının, problemlerin çözümünde hangi aşamada değişkenleri belirleyip kullanacaklarını bilmemelerinden dolayı modelleme sürecinde birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Genç ve Karataş (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin modelleme konusunda eksik olduğuna, zihindeki modelleri gerçek yaşam modellerine yansıtmada sorunlar yaşadıklarını (Baştürk, 2021) ve cebirsel ifadelerde çarpma işlemlerinin modellenmesi konusunda beceri düzeylerinin düşük olduğunu (Akıncan ve Tekin, 2023) tespit etmişlerdir. Çakmak-Gürel ve Işık (2021) çalışmalarında, matematiksel modelleme ile ilgili öğrenme ortamına katılan öğretmen adaylarının daha başarılı modelleme döngülerine sahip olduklarını ve geliştirilen öğrenme ortamının matematiksel modelleme aşamasında pozitif yönde değişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Albayrak ve Tarım (2022) da sınıf öğretmen adaylarının

modelleme yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, adayların modelleme basamaklarından problemi anlama, değişkenleri seçme ve varsayımları kurma, çözümleri yorumlama ve modeli doğrulama basamaklarında yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin matematiği daha anlamlı bir biçimde öğrenmelerini sağlamak ve günlük yaşamla ilişkili öğrenmelerine yardımcı olacağı düşüncesi ve modelleme ile ilgili problemlerin yaşanmasından dolayı böyle bir çalışmanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın genel amacı, 7. sınıf öğrencilerinin toplama işlemlerini yaparken kullandıkları modelleme, sayma pulları modeli, sayı doğrusu modeli, alan modeli veya legolar yardımıyla modelleme ile günlük hayatla ilişkili modelleme konusundaki düşüncelerini tespit etmektir. Ayrıca öğrencilerin sayma pulları, sayı doğrusu modeli, alan modeli veya legolar yardımıyla modelleme ve günlük hayatla ilişkili modelleme sorularıyla ilişkili olarak hazırlanan "Modelleme Başarı Testi"nden aldıkları puanların hangi seviyede olduğunu ve öğrencilerin başarı oranlarını belirlemektir. Araştırma matematiksel modelleme konusunun öğretim durumlarının iyileştirilmesinin sağlanması açısından eksik olan veya yaşanan sorunların tespit edilmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin tam sayılarda işlemler yaparken, anlamlandırmada sıkıntı yaşadıkları, öğrencilerin bu konuyu algılamak ve sezgilerini kullanırken hataya düştükleri görülmüş ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları gözlenmiştir. Bu sebeple sayma pulları, sayı doğrusu modeli ve alan modeli ya da lego ile modelleme çalışmalarının etkisini incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin öğretim programında yer alan tam sayılarla toplama işlemini modelleyerek gösterebilme başarılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; "7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla toplama işlemini modelleyerek gösterebilme başarıları nasıldır?" sorusu araştırmanın problemi olarak ele alınmıştır. Bu problem doğrultusunda aşağıda belirlenen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda toplama işlemini sayı doğrusu üzerinde gösterebilme başarıları nasıldır?
2. 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda toplama işlemini sayma pulları ile gösterebilme başarıları nasıldır?
3. 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda toplama işlemini alan modeli ve legolar ile modelleme başarıları hangi seviyededir?
4. 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda toplama işlemini günlük hayatla ilişkilendirerek modelleme yapabilmeleri nasıldır?
5. 7. sınıf öğrencilerinin modelleme, sayı doğrusu modeli, sayma pullarıyla modelleme, alan modeli ve legolarla modelleme ve günlük hayatla ilişkilendirerek modelleme yapabileme hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın sınırlılıkları ile verilerin geçerliği ve güvenilirliği bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, öğrencilerinin tam sayılarda toplama işlemi modelleyerek gösterebilen becerilerini betimlemek amacıyla nitel araştırma deseni benimsenmiş ve olgu bilim çalışması uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemi, genellikle sözel verilerin ayrıntılı bir biçimde çözümlendiği, genelleme yapmadan kaçınarak araştırmayı ve keşfetmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak ifade edilir (Bülbül, 2016). Nitel araştırmalarda araştırmacı, olay ve durumları veya olguları gerçeğini değiştirmeden olduğu gibi aktarmalıdır. Bu bağlamda nitel araştırma, gözlem, görüşme, mülakat ve veri analizi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, alguların ve olayların doğal ortamda gerçeğe uygun ve bütünlüğü sağlayacak bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayan nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bireyin kendine özgü algılayışını öğrenebilmek için kullanabileceğimiz en etkili veri toplama aracı görüşmedir. Bu sebeple katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak derinlemesine bilgi almak amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin tam sayılarda toplama işlemi modelleyerek gösterebilen başarılarını tespit etmek için başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formu ve başarı testinde uzman görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir.

Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ve 7. sınıfta okuyan 30 öğrenci, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme, bilgilerin zengin olduğu göz önünde bulundurulmuş durumların derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Modelleme Başarı Testi'ne katılan 30 öğrenci arasından farklı düzeyde öğrenmelere sahip olduğu düşünülen 10 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuş ve görüşme formu uygulanmıştır. Modelleme Başarı Testi ve görüşme formu 7. sınıf matematik dersine ait tam sayılarda toplama işlemi konusu işlendikten sonra uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılar etik kurallar gereği K1, K2, K3, ... K30 şeklinde kodlanarak isimler gizli tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından, veri toplama sürecinden önce etik kurul izni kapsamında; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulununun 28.12.2021 tarihli ve 49710 sayılı onayı alınmıştır. Araştırmadaki sorular için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra ön görüşme ve başarı testi soruları oluşturulmuştur. Araştırmacının hazırladığı sorular için alan uzmanından görüş alınarak araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğini sağlamak amaçlanmıştır. Uzman görüşlerinin neticesinde, görüşme formu ve başarı testindeki soruların değerlendirilmesi yapıp uygulanacak

şekle getirilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinden gönüllü 30 öğrenciye tam sayılarla toplama işlemini modelleyerek gösterebilme başarılarını tespit edebilmek için bir ders saati (40 dakika) süresinde 5 adet açık uçlu sorudan oluşan "Modelleme Başarı Testi" uygulanmıştır. Daha sonra Modelleme Başarı Testine katılan 10 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcılar görüşme anının kayıt altına alınmasını istememişlerdir. Güvenirliği artırmak için görüşmelerde sorulara verilen yanıtlar yazılı olarak da alınmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme süresi yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Modelleme Başarı Testinde yer alan sorular ile yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

Modelleme Başarı Testi

1. $(+8) + (+7) = ?$

- A) Sayı doğrusunda göstererek işlem yapınız.
- B) Sayma pullarıyla modelleyerek işlem yapınız.
- C) Alan modeli kullanarak ya da legolarla modelleme yaparak çözünüz.

2. $(+10) + (-6) = ?$

- A) Sayı doğrusunda göstererek işlem yapınız.
- B) Sayma pullarıyla modelleyerek işlem yapınız.
- C) Alan modeli kullanarak ya da legolarla modelleme yaparak çözünüz.

3. $(-12) + (+5) = ?$

- A) Sayı doğrusunda göstererek işlem yapınız.
- B) Sayma pullarıyla modelleyerek işlem yapınız.
- C) Alan modeli kullanarak ya da legolarla modelleme yaparak çözünüz.

4. $(-9) + (-4) = ?$

- A) Sayı doğrusunda göstererek işlem yapınız.
- B) Sayma pullarıyla modelleyerek işlem yapınız.
- C) Alan modeli kullanarak ya da legolarla modelleme yaparak çözünüz.



5.

Yukarıda 28.11.2021 tarihindeki bazı illerin sıcaklık değeri verilmiştir. Hava durumu tahminlerine göre 29.11.2021 tarihinde Türkiye genelinde her ilde 4 ° C sıcaklık değerinin artması bekleniyor. Buna göre 29.11.2021 tarihinde yukarıda verilen illerin sıcaklığı nasıl olur?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Modelleme denilince ne anladığınızı yazınız.
2. Tam sayılarla toplama işleminde sayı doğrusu modeli gösterimi ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.
3. Tam sayılarla toplama işleminde sayma pulları modeli kullanımı ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.
4. Derslerde alan modeli ya da legolarla modelleme kullanılarak tam sayılarda toplama işlemi soru çözüldü mü? Bu modelleme ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.
5. Derslerde tam sayılarla toplama işlemi konusunda günlük hayatla ilişkilendirerek soru çözüldü mü? Bu ilişkilendirme ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.

Verilerin Analizi

7. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenciye tam sayılarla toplama işlemini modelleyerek gösterebilme başarılarını tespit edebilmek için bir ders saati (40 dakika) süresinde başarı testi uygulanmıştır. Modelleme Başarı Testi'nde elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır. Başarı testindeki sorular analiz edilirken rubrikten yararlanılmıştır. Her bir sorunun tamamını bilimsel anlamda doğru gösteren adaya 1 puan verilirken, kısmen yapan ya da yanlış gösteren adayın çalışması 0 şeklinde puanlanmıştır. Öğrencilerin tamsayılarla toplama işlemlerini modelleyebilme başarıları belirlemek amacı olduğundan, öğrencilerin bilimsel anlamda tam doğru yaptıkları sorular değerlendirmeye alınmıştır. Modelleme Başarı Testi'nde 5 açık uçlu soru bulunmaktadır. İlk 4 sorusunun a, b ve c şeklinde alt basamakları yer almaktadır. İlk 4 soruya ait a basamağındaki sorular sayı doğrusu modeliyle ilgili olup birinci alt problem, b basamağındaki sorular sayma pullarıyla modelleme ile ilgili olup ikinci alt problem ve c basamağındaki sorular alan veya lego modeli ile ilgili olup üçüncü alt problem bağlamında değerlendirilmiştir. 5. soru ise günlük hayatla ilgili olup dördüncü alt probleme göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları 7. sınıfta okuyan 10 öğrenciye uygulanmış, görüşme formlarına öğrencilerden yazılı olarak da görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Görüşme formu farklı bireylerden; aynı konu üzerinde daha sistematik, ayrıntılı ve karşılaştırılabilir bilgi almak için veya araştırma problemleri ile ilgili tüm boyutlarını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme soruları sayesinde, araştırmacı görüşülen kişilerle bir köprü görevi görerek, araştırma soruları hakkında ayrıntılı bilgi alınmasını sağlar (Staller, 2022). Her bir öğrenci ile yaklaşık 1 ders saati (40 dakika) görüşme yapılmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; üzerine çalışılan konuda,

bilimsel araştırmanın kurallara dayalı olarak kodlamalarla ilerlemesini ve kategori/tema sunulmasını kapsamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). 5 tema ve 16 kod oluşturularak verilerin analizi yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların isteği üzerine kayıt altına alınmamıştır. Görüşmecinin not tutması ve katılımcıların yazmaları sağlanarak bilgilerin güvenilirliği ve geçerliliğini arttırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanan ve düzenlenen çalışmalarla sınırlıdır. Ortaya çıkan bulgular, Ankara ilinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Elde edilen nitel verilerin güvenilirliği için, öğretmen adayların sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından bağımsız ve iki alan uzmanının birbirinden bağımsız görüşleri doğrultusunda kodlanarak veriler analiz edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) geliştirdikleri “Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda, güvenilirlik derecesi 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,70 ve üzerinde olmasını araştırmanın güvenilirlik için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı tarafından kodlar incelenerek kategoriler oluşturulup son hâli verilmiştir. Tespit edilen kodların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak ayrıntılı olarak tablolar hâlinde gösterilmiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak veriler betimsel bir yaklaşımla ayrıntılı bir biçimde sunulmuş iç güvenilirlik sağlanmıştır. Kod ve kategoriler oluşturularak verilerin analizi tamamlanmış, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili gerekli olan açıklamalar yapılarak dış güvenilirlik sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bulgular

Bu bölümde araştırmacı tarafından Modelleme Başarı Testi ve görüşme formu uygulanmış, elde edilen verilerin analizi içerik analizine göre yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ortaya çıkan bulgular frekans, yüzde değerleriyle birlikte sunulmuş ve katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliğinin artırılması sağlanmıştır.

Modelleme Başarı Testine Ait Bulgular ve Yorumlar

Sayı Doğrusu Üzerinde Modellemeye İlişkin Bulgular

İlk olarak öğrencilerden “Tam sayılarda toplama işlemini sayı doğrusu üzerinde gösterebilme başarıları nasıldır?” sorusuna yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 1’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1. Tam Sayılarda Toplama İşlemi Yaparken Öğrencilerin Sayı Doğrusunu Kullanabilme Başarılarına Ait Bulgular

<i>Yapılan İşlemler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Pozitif İki Tam Sayının Toplamının Sayı Doğrusunda Gösterimi	26	86,7
İşaretleri Farklı İki Tam Sayının Toplamının Sayı Doğrusunda Gösterimi*	24	80
İşaretleri Farklı İki Tam Sayının Toplamının Sayı Doğrusunda Gösterimi**	24	80
Negatif İki Tam Sayının Toplamının Sayı Doğrusunda Gösterimi	25	83,3

* (Mutlak değerce pozitif olan tam sayı, negatif olan tamsayıdan büyüktür. Örnek: (+8) + (-7) =?)
** (Mutlak değerce negatif olan tam sayı, pozitif olan tamsayıdan büyüktür. Örnek: (+7) + (-8) =?)

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar pozitif iki tam sayının toplamını sayı doğrusunda gösterirken %86,7 oranında en yüksek başarıyı göstermişlerdir. Negatif iki tam sayının toplamını sayı doğrusunda gösterirken %83,3 oranında, işaretleri farklı iki tam sayının toplamını sayı doğrusunda gösterirken %80 oranında başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Buradan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin farklı işaretli tam sayıların toplanmasında gösterdikleri başarı, aynı işaretli tam sayıların toplanmasındaki başarılarından daha düşük oranda olmaktadır. Bazı öğrencilerin farklı işaretli tam sayıların toplanmasında istenilen başarıyı gösteremedikleri anlaşılmaktadır.

Sayma Pullarıyla Modellemeye İlişkin Bulgular

“Tam sayılarda toplama işlemini sayma pulları ile gösterebilme başarıları nasıldır?” alt problemine ilişkin öğrenci cevapları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tam Sayılarda Toplama İşlemi Yaparken Öğrencilerin Sayma Pulları Kullanabilme Başarı Düzeylerine Ait Bulgular

<i>İşlemler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Pozitif İki Tam Sayının Toplamının Sayma Puluyla Gösterimi	29	96,7
İşaretleri Farklı İki Tam Sayının Toplamının Sayma Puluyla Gösterimi*	27	90
İşaretleri Farklı İki Tam Sayının Toplamının Sayma Puluyla Gösterimi**	25	83,3
Negatif İki Tam Sayının Toplamının Sayma Puluyla Gösterimi	25	83,3

* (Pozitif tam sayı, mutlak değerce negatif tamsayıdan büyüktür. (Örnek: 5+ (-4) =?)
** (Pozitif tam sayı, mutlak değerce negatif tamsayıdan küçüktür. (Örnek: 5+ (-6) =?)

Tablo 2 göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların pozitif iki tam sayının toplamını sayma pullarıyla modellerken %96,7 oranında bu çalışma kapsamındaki en yüksek başarıyı göstermişlerdir. Pozitif tam sayı, mutlak değerce negatif tam sayıdan büyük olan iki tam sayının toplamını sayma pullarıyla modellerken %90, pozitif tam sayı, mutlak değerce negatif tam sayıdan küçük olan iki tam sayının ve negatif iki tam sayının toplamını sayma pullarıyla modellerken %83,3 oranında başarı göstermişlerdir. Öğrencilerin pozitif işaretli tam sayılarda toplama işlemini kolaylıkla yapabildikleri anlaşılmaktadır. Fakat öğrencilerin, farklı işaretli ve negatif işaretli iki tam sayının toplanmasında gösterdikleri başarı, pozitif iki tam sayının toplanmasında gösterdikleri başarıdan daha düşük oranda olduğu görülmektedir.

Alan Modeli ve Legolar ile Modellemeye İlişkin Bulgular

“Tam sayılarda toplama işlemini alan modeli ve legolar ile modelleme başarıları nasıldır?” alt problemine ilişkin öğrenci cevapları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tam Sayılarda Toplama İşlemi Yaparken Öğrencilerin Alan veya Lego Modeli Kullanabilme Başarı Düzeylerine Ait Bulgular

<i>İşlemler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Pozitif İki Tam Sayının Toplamının Alan veya Lego ile Gösterimi	21	70
İşaretleri Farklı İki Tam Sayının Toplamının Alan veya Lego İle Gösterimi*	23	76,7
İşaretleri Farklı İki Tam Sayının Toplamının Alan veya Lego İle Gösterimi **	21	70
Negatif İki Tam Sayının Toplamının Alan veya Lego ile Gösterimi	21	70

* (Pozitif tam sayı, mutlak değerce negatif tamsayıdan büyüktür. (Örnek: 5+ (-4) =?)

** (Pozitif tam sayı, mutlak değerce negatif tamsayıdan küçüktür. (Örnek: 5+ (-6) =?)

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcılar, pozitif iki tam sayının toplamını, işaretleri farklı iki tam sayının toplamını ve negatif iki tam sayının toplamını alan modeli veya lego ile modellerken %70 oranında başarı göstermişlerdir. İşaretleri farklı iki tam sayının toplamını alan modeli veya lego ile modellerken ise %76,7 oranında en yüksek başarı göstermişlerdir. Katılımcıların alan modelini veya legoları kullanarak yaptığı toplama işlemlerini modellerken, dikkate değer ölçüde başarıların farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin legolarla veya alan modelini kullanarak iki tam sayının toplanmasında gösterdikleri başarı, sayma pullarını ve sayı doğrusunu kullanarak gösterdikleri modelleme başarılarından daha düşüktür. Öğrencilerin alan modelinin veya legoların kullanılmasında istenilen başarıyı gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki öğretmenler tarafından sınıf ortamında bunlarla ilgili uygulama yapmadıkları veya öğrencilerin bu uygulamalarla karşılaşmadıkları düşünülebilir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin derslerde legoları kullanarak veya alan modeli ile ilgili sorular çözüp çözülmedikleriyle ilgili herhangi bir yorum yapmamışlardır.

Günlük Hayatla İlişkilendirerek Modellemeye İlişkin Bulgular

Tablo 4. Tam Sayılarda Toplama İşlemi Yaparken Öğrencilerin Günlük Hayatla İlişkilendirerek Modelleme Başarı Düzeylerine Ait Bulgular

<i>İşlemler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Günlük Hayatla İlişkilendirerek Modelleme Başarıları	29	96,7

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcılar tam sayılarda toplama işlemini günlük hayatla ilişkilendirerek modellerken %96,7 oranında başarı göstermişlerdir. Katılımcıların, modellemeyi günlük hayatla ilişkilendirmede yüksek oranda bir başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tam sayılarda toplanma işlemini yaparken, günlük yaşamla ilişkilendirmede bazı sorunlar yaşamadıkları ve kolayca ilişkilendirebildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin derslerde tam sayılarda toplama işleminin modellemesinin günlük yaşamla ilişkili sorular çözüp çözülmedikleriyle ilgili herhangi bir yorumda bulunmamışlardır.

“Modelleme, Sayı Doğrusu Modeli ve Sayma Pulları Modeli” ile İlgili Düşüncelerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmada en son olarak “Öğrencilerin modelleme, sayı doğrusu modeli, sayma pullarla modelleme, alan modeli ve legolarla modelleme, günlük hayatla ilişkilendirerek modelleme yapabilme hakkındaki düşünceleri nelerdir?” sorusuna ait öğrencilerin verdikleri yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Bu alt problem ile ilişkili görüşme formunda yer alan araştırma sorularına ait bulguların içerik analizi yapılmıştır. Görüşme sorularının verileri uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından içerik analizi yapılarak beş farklı tema ve bu temalara ait farklı kodlar oluşturulmuştur. Bu temalar sırasıyla; “Modelleme”, “Sayı doğrusu modeli”, “Sayma pulları modeli”, “Alan modeli veya Legolarla modelleme”, “Günlük hayatla ilişkili model” olarak belirlenmiştir. Oluşturulan tema-kod ilişkisi, bu ilişkinin dayanaklarını gösteren doğrudan alıntılar, yüzde ve frekans değerleri Tablo 5 ve Tablo 6’da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Modelleme, Sayı Doğrusu Modeli ve Sayma Pulları Modeli” ile İlgili Düşüncelerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Sıra	Temalar/ Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Modelleme	Sözel Olarak Açıklama	1	10
		Somut (Lego) Materyallerin Kullanımı	2	20
		İşlemlerin Şekil ve Resimlerle Gösterimi	7	70
	Toplam		10	100
2	Sayı Doğrusu Modeli	Görsel ve Hatırlatıcı	8	50
		Gereksiz ve Kafa Karıştıracı	2	12,5
		Tamsayılarla İşlem Kolaylığı	6	37,5
	Toplam		16	100
3	Sayma Pulları Modeli	Eğlenceli	6	40
		Kolaylaştırıcı	5	33,3
		Hatırlatıcı	4	26,7
	Toplam		15	100

Veriler kelime sıklık hesaplamasına göre analiz edildiğinden bir katılımcı birden fazla kodu söylemiş veya yazmış olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin modelleme ile ilişkili temanın üç farklı kod ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Modellemeyi, sırasıyla en fazla olarak öğrencilerin %70’i “İşlemlerin Şekil ve Resimlerle Gösterimi”, %20’si “Somut (Lego) Materyallerin Kullanımı” ve en az olarak %10’u da “Sözel Olarak Açıklama” koduyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Buna ilave olarak, öğrencilerin sırasıyla “Sayı Doğrusu Modeline”, “Sayma Pulları Modeline” ait üç farklı kod ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

En fazla olarak öğrencilerin %50’si sayı doğrusu modeli, “Görsel ve Hatırlatıcı” koduyla, %37,5’i “Tamsayılarla İşlem Kolaylığı” ve en az olarak da %12,5’i de “Gereksiz ve Kafa Karıştıracı” koduyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %40’ı sayma pulları modelini, “Eğlenceli” koduyla, %33,3’ü “Kolaylaştırıcı” ve en az olarak da %26,7’si “Hatırlatıcı” koduyla ilişkilendirdikleri tespit

edilmiştir. Ayrıca “Modelleme” temasına ait “Sözel Olarak Açıklama”, “Somut (Lego) Materyallerin Kullanımı”, “İşlemlerin Şekil ve Resimlerle Gösterimi” biçiminde oluşturulan kodlarıyla ilişkili, öğrenci cevaplarından alıntı yapılan bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

“Genellikle kesirler, toplama, çıkarma, bölme gibi işlemlerin daha kolay, açıklayıcı ve doğruluğu kanıtlanabilecek bir yöntemdir...” (K1)

“Modelleme bir matematiksel işlemin veya ifadenin sanatsal bir şekilde bir nevi bir resme dökülmüş halidir.” (K2)

“Bir işlemi şekille göstermek...” (K5)

“... Geometrik şekillerle yapılan işlem” (K6)

“Akılda kalıcı bir şekilde tasarlanarak anlatılan şekiller...” (K9)

“Modelleme denilince işlemlerdeki sayıları pul, Lego, küp vb. şeylerle göstermek gelir.” (K10)

Öğrencilerin “Sayı doğrusu modeli” ile ilişkili temasına ait tespit edilen kodlarla ilişkili öğrencilerden alıntı yapılan bazı örnek cümleler:

“... Konuyu hatırlayamadığımız zaman hızlıca sayı doğrusu yapıp hemen hatırlamamızı sağlar.” (K1)

“Pozitif ve negatif tam sayılarla uğraşırken işlemleri kolaylaştırır.” (K2)

“... İşlemleri sayı doğrusunda göstermek yapacağımız çalışmayı çok iyi bir şekilde düzenler.” (K3)

“sayı doğrusunu kullandığımda işlemim zorlaşıyor.” (K4)

Öğrencilerin “Sayma pul modeli” temasına ait tespit edilen kodlarla ilintili öğrencilerden alıntı yapılan bazı örnek cümleler:

“... Konuyu hatırlayamadığımız zaman hızlıca sayı doğrusu yapıp hemen hatırlamamızı sağlar.” (K1)

“Pozitif ve negatif tam sayılarla uğraşırken işlemleri kolaylaştırır.” (K2)

“... Sayma pulları ile yapmak hem kolay hem eğlendirici.” (K5)

Tablo 6. Öğrencilerin Alan veya Legolarla Modelleme, Günlük Hayatla İlişkilendirme ile İlgili Düşüncelerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Sıra	Temalar	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
4	Alan modeli veya Legolarla Modelleme	Somut ve İlgi Çekici	4	28,6
		Karşılaşmamış	7	50
		Tercih Etmiyor	3	21,4
	Toplam		14	100
5	Günlük Hayatla İlişkili Model	Kalıcı ve Anlamlı Öğrenme	4	16,7
		Termometre-Hava Sıcaklığı	8	33,3
		Alacak- Verecek Hesapları	7	29,2
		Asansör Hareketleri	5	20,8
	Toplam		24	100

Veriler kelime sıklık hesaplamasına göre analiz edildiğinden bir katılımcı birden fazla kodu söylemiş veya yazmış olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin alan veya lego modeline ait temaların üç farklı kod ile ve günlük hayatla ilişkili modeline ait temasını da dört farklı kod ile ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin en fazla %50'si alan modeli veya legoların kullanılmasına ait temayı “Karşılaşmamış” koduyla, %28,6'sı “Somut ve İlgi Çekici” koduyla ve en az olarak da %21,4'ü “Tercih Etmiyor” koduyla ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tabloya bakıldığında, en fazla oranda öğrencilerin %33,3'ü günlük hayatla ilişkili model ile ilişkili temanın “Termometre-Hava Sıcaklığı” koduyla ilişkilendirdikleri, %29,2'si “Alacak- Verecek Hesapları” koduyla, %20,8'i “Asansör Hareketleri” koduyla ve en az oranda da %16,7'si de “Kalıcı ve Anlamlı Öğrenme” koduyla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin “Alan veya Legolarla Modelleme” temasına ait tespit edilen kodlarla ilintili öğrenci cevaplarından alıntı yapılan bazı örnek cümleler:

“Böyle bir gösterime rastlamadım...” (K1)

“... Daha bir ilgimi çekti doğrusu, legolarla modelleme daha akılda kalıcı ve kolay unutulmuyor yani daha kalıcı oluyor.” (K2)

“Mantık anlaşıldıktan sonra ekstra lego, alan modeli uygulamak gereksiz...” (K4)

“Bence gereksiz bir yöntem...” (K5)

“... Diğer yöntemler daha kolay anlaşılır, o yüzden bu yöntem tercihim değil.” (K7)

“... Legolar en sevdiğim oyuncaklardır. Güzel bir yöntem” (K9)

“Lego ya da alan modeline ihtiyaç yok, sayı doğrusu ve pullar anlaşılması için yeterli...” (K10)

Öğrencilerin “Günlük hayatla ilişkili model” temasına ait oluşturulan kodlara ait bazı öğrencilerden alınan örnek cümleler:

“... Günlük hayatla ilişkilendirerek soru çözülmesi anlamlı oldu benim için. Hava sıcaklığı, yükseklik, kar-zarar, termometre...” (K1)

“Borç alacak hesaplamalı soruların çözümünü ilişkilendirildiği için anlamlı oldu.” (K4)

“... Akılda kalıcılık açısından ilişkilendirme iyi oluyor.” (K6)

“... Günlük hayatla ilişkilendirildiği için anlayarak öğreniyoruz.” (K7)

“... Gerçek hayata uyarlanmış soruları seviyorum. Nerede kullanıldığını görüyoruz...” (K8)

“Günlük hayattan asansör, yükseklik sorularıyla ilişkilendirilmiş oluyor, daha iyi oluyor...” (K9)

“Sıcaklık sorularıyla günlük hayatla ilişkili sorular öğrenmem açısından iyi oluyor.” (K10)

Tartışma

Matematik dersi, soyut kavramların çoğunlukta olduğu bir ders olduğundan öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri açısından soyut olan kavramların somutlaştırılması önemli görülmektedir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanının önemli bir alt öğrenme alanı olan tam sayılar, lise ve üniversite öğretiminin alt yapısının oluşturulması açısından önemlidir. Öğrenciler doğal sayılardan sonra tam sayılar konusunu soyut kavramlar olarak algılamaktadırlar (Soydan, Aksoy ve Çınar, 2022). Öğrenciler, tam sayılarla ilişkili negatifleme ve pozitiflik konusu, tam sayılarla ilişkili sonsuzluk

kavramı, negatif tam sayılarla ilişkili çıkarma işlemlerinin anlaşılmasında bazı sorunlar yaşamaktadırlar (Denli, 2021; Yenilmez ve Bağdat, 2014). Matematikte konular zincir halkaları gibi birbirini belli bir sırayı takip ederek izlemektedir. Tam sayılar konusu öğrenilmeden bir sonraki konunun öğrenilmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan, tamsayılarla işlemler yapılırken matematiksel modellerden yararlanılarak kavramların somutlaştırılması ve daha eğlenceli hâle getirilerek öğretilmesi önemlidir (Dereli, 2008). Bu düşünceden hareket edilerek, ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tam sayılarda toplama işlemini modelleyerek gösterebilme başarılarını incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu bölümde çalışmanın bulguları alan yazında yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmacının sayı doğrusu modeli hakkındaki görüşlerinin alındığı çalışmada, sekiz kişi “Görsel ve Hatırlatıcı”, altı kişi “Tamsayılarla İşlem Kolaylığı” ve iki kişi de “Gereksiz ve Kafa Karıştırıcı” biçiminde ifade etmişlerdir. Buradan öğrencilerin sayı doğrusu modelini kullanmaları tam sayılarda işlem yapma kolaylığı ve görsel olduğundan daha kolay öğrenildiğini ve hatırlatıcı olduğu anlaşılmaktadır. Akyüz (2019) yaptığı çalışmada, öğrencilerle yapılan çoklu temsil etkinliklerinin öğrencilerin tam sayılar konusunda akademik başarıyı artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bazı çalışmalarda tam sayıların öğretiminde ilköğretim öğrencileri için en uygun yöntemin sayı doğrusu modeli olduğunu vurgulamışlardır (aktaran Erdem, Başbüyük, Gökurt, Şahin ve Soylu, 2015). Araştırmacının çalışmada öğrencilerin tam sayılarda toplama işlemi yaparken sayma pullarını kullanarak modelleme yapmalarında en fazla başarıyı göstermiş olması yukarıdaki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Ünal ve İpek (2009) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin negatif tam sayılarla toplama işlemleri yaparken ve negatif tam sayıları günlük yaşamla ilişkilendirirken sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmada; öğrencilerin negatif iki tam sayının ve farklı işaretli iki tamsayının toplamını sayı doğrusu modelini kullanarak göstermesi ve günlük hayatla ilişkilendirilmede yüksek oranda bir başarı göstermişlerdir. Ünal ve İpek (2009) yaptıkları çalışmanın bulguları ile araştırmacının bulguları arasında dikkate değer ölçüde bir çelişkinin olması, örneklemin kültürel özellikleri, öğretmenlerin derslerde kullandığı yöntem ve teknikler, sosyo-demografik açıdan farklılıklar göstermesi veya her bireyin farklı bir eğitim alması gibi çeşitli nedenlerden dolayı kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacının sayma pullarını kullanarak modelleme yapma hakkındaki öğrenci görüşlerinden ulaşılan bulgularda; altı kişi “Eğlenceli”, beş kişi “Kolaylaştırıcı” ve dört kişi de “Hatırlatıcı” olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bozkurt ve Polat (2011) ilköğretim matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sayma pulları ile modellemeyi; konunun girişinde tam sayılarla işlemler yapılırken ve konunun pekiştirilmesi amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında öğrenciler, tam sayılarda dört işlem yaparken sayma pullarının

kullanılması özellikle ilköğretim öğrencilerin soyut olan kavramları somutlaştırarak daha kolay ve eğlenceli bir biçimde öğrenmesini sağlamaktadır. Erdoğan (2019) tam sayılarla ilgili yaptığı çalışmada pozitif olan iki veya daha fazla tam sayının toplanması ile ilgili yapılan işlemlerde öğrencilerinin toplama işlemlerinde gösterdikleri başarı, bu çalışmada öğrencilerin sayma pullarıyla yapılan toplama işlemlerinde gösterdikleri başarıları karşılaştırıldığında başarı açısından benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmacının yapmış olduğu çalışmada, “Alan Modeli veya Legolarla” ilgili öğrenci düşüncelerinin alındığı diğer bir soruda ise yedi kişi “Karşılaşmamış”, dört kişi “Somut ve İlgili Çekici” ve üç kişi ise “Tercih Etmedikleri” bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin alan modelini veya legolar yardımıyla tam sayıların toplanılmasında gösterdikleri başarı, diğer sayı doğrusu modeli ve sayma pullarıyla yaptıkları modelleme başarılarından daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan da anlaşılmaktadır ki öğrencilerin çoğunluğunun alan modeli ya da legolarla karşılaşmadıkları veya derslerde görmedikleri düşünülebilir.

Araştırmacının çalışmasında öğrencilerin modellemenin günlük yaşamla olan ilişkisinin sorulduğu mülakat sorusunda; sekiz kişi “Termometre-Hava Sıcaklığı”, yedi kişi “Alacak-Verecek Hesapları”, beş kişi “Asansör Hareketleri” ve dört kişi de “Kalıcı ve Anlamlı Öğrenme” biçiminde ifade etmiş olmaları nedeniyle öğrencilerin tam sayıları günlük hayatla ilişkilendirebildikleri anlaşılmaktadır. Matematik eğitimi ve öğretimi sürecinde soyut olan kavramların günlük hayat ile ilişkilendirilmesi önemlidir (Ji, 2012). Alanyazın incelendiğinde, tam sayılar konusunun günlük hayatla ilişkilendirerek öğretildiğinde anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağladığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Altun, 2018; Gainsburg, 2008; Işıksal-Bostan, 2009; MEB, 2009, 2013; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2018). Turan (2021) yaptığı çalışmada, tam sayılarda toplama işlemini günlük hayatla ilişkilendirmede sorunlar yaşamadıklarını ve tüm öğrencilerin başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmacının yapmış olduğu çalışmanın bulgularından ulaşılan sonuçları ile örtüşmektedir. Altınok, Keşan ve Yılmaz (2005) tam sayıları günlük yaşamla ilişkilendirebilme becerileri ile ilgili yaptıkları başka bir çalışmada öğrencilerin matematik dersine karşı yüksek bir oranda olumlu tutum sergiledikleri ve başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacının yapmış olduğu bu çalışmada öğrenciler; tam sayılarda toplama işleminde modelleme yaparak günlük hayatla ilişkilendirmede yüksek bir oranda başarı göstermişlerdir. Her iki çalışmanın bulguları matematik dersine karşı olumlu tutum ve başarı açısından karşılaştırıldığında birbirini desteklemektedir. Uysal ve Sönmez (2021) yaptığı çalışmada, öğrencilerin tam sayıları günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenmesinin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada verilen cevaplardan yola çıkıldığında “Modelleme” kavramının tanımını öğrencilerden; yedi kişi “İşlemlerin Şekil ve Resimlerle Gösterimi”, iki kişi “Somut (lego) Materyallerin

Kullanımı" ve bir kişi de "*Sözel Olarak Açıklama*" biçiminde tanımlamışlardır. Ayrıca bir öğrenciler bu kavramı "*Günlük Hayatla İlişkilendirerek Soru Çözülmesi*" şeklinde tanımlayarak "*Günlük Hayattan; Hava Sıcaklığı, Yükseklik, Kar-Zarar, Termometre*" gibi kavramlarla örneklendirme yapmıştır. Pala (2015) da çalışmasında katılımcılara, "*Matematiksel Modelleme ifadesinden ne anlıyorsunuz?*" sorusunu yöneltmiş ve katılımcılardan 14 kişi "*Günlük Hayatla İlişkili*", dokuz kişi "*Alternatif*", üç kişi "*Yaparak Yaşayarak Öğrenme*" ve dört kişi de "*Diğer Sorulardan Farklı*" biçiminde ifade etmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı modellemeyi, "*Matematiksel Modelleme Gerçek Hayattan Esinlenerek Yapılan Şekilli İşlemlerdir.*" biçiminde tanımlamıştır. Benzer şekilde, matematiksel modellemenin anlamının sorulduğu diğer bir çalışmada, araştırmaya katılan 30 matematik öğretmeninden 25 kişi "*Matematik – Gerçek Yaşam İlişkili*" ve 11 kişi de "*Matematikselleştirmek*" olarak tanımlamışlardır (Özer ve Bukova-Güzel, 2016). Buradan da anlaşılmaktadır ki "*Modelleme*" kavramının tanımı ile ilgili iki çalışmanın bulgularından ulaşılan sonuçlar birbirine paralellik göstermektedir.

Sonuçlar

Çalışmanın bulgularının tartışılmasıyla ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu modellemenin tanımını, modellemenin bilimsel tanımına benzer tanımlarla ifade etmişlerdir. Öğrenciler, sayı doğrusu modeli "*Görsel ve Hatırlatıcı*" olduğunu ve dört işlem yaparken "*İşlem Kolaylığı*" sağladığını açıklamışlardır. Bu model görsel olduğundan öğrencilerin, sayı doğrusunu kullanarak işlemleri daha kolay yaptıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrenciler tam sayılarda toplama işlemlerini yaparken sayma pullarının kullanılmasıyla, derslerin daha eğlenceli olduğu, işlemleri kolaylaştırdığı ve ilgili öğrenme alanına ait başarıyı artırdığı söylenebilir. Öğrencilerin, tam sayılarda toplama işlemlerini yaparken bazı sorunlar yaşamadıkları, günlük yaşamla kolaylıkla ilişkilendirebildikleri ve yüksek oranda bir başarı gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin pozitif iki tam sayının toplanmasını; sayı doğrusu modelini ve sayma pullarını kullanarak kolaylıkla modelleyebildikleri ve dikkate değer oranda bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin farklı işaretli iki tam sayıların toplanması veya negatif iki tam sayının toplanmasını sayı doğrusu modelini ve sayma pullarını kullanarak kolaylıkla modelleyemedikleri ve ayrıca pozitif iki tam sayının toplanmasının modellenmesinde gösterdikleri başarıdan daha düşük oranda başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin bu konuda bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğrenciler, legolarla veya alan modelini kullanarak iki tam sayıyı toplarken gösterdikleri başarı, sayı doğrusu modelini ve sayma pullarını kullanarak gösterdikleri başarıya göre daha düşük oranda gerçekleşmiştir. Bunun bir sebebi olarak, öğretmenlerin derslerde alan modeliyle veya legoları kullanarak toplama işlemleri yeterince yapamadıkları veya öğrencilerin legoları ve alan modelini bilmedikleri veya karşılaşmamış oldukları söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara aşağıda belirtilen öneriler verilebilir:

Ortaokul sınıflarında matematik öğretmenlerinin ilgili konularda öğrencilerin daha kolay anlamalarını sağlamak için derslerde alan modelini veya legoları kullanmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğrenilmesinde güçlük çekilen ve soyut olan matematik kavramların daha kolay öğrenilmesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin derslerde; sayma pulları, sayı doğrusu ve alan modeli ve lego gibi somut materyallerin kullanması yararlı olacaktır. 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda toplama işleminin modellenerek gösterilebilme başarılarının incelendiği bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, araştırmacılara öğrencilerin çıkarma, çarpma ya da bölme işlemlerini de modelleyerek gösterebilme başarılarının ve görüşlerinin incelenmesiyle ilişkili çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda derslerde matematik öğretmenlerinin tam sayılarda dört işlem yaparken; sayı doğrusu, sayma pulları, alan modeli, asansör, termometre, lego gibi somut materyallerden yararlanması önerilmektedir. İlkokul ve ortaokullarda modelleme ile ilgili çalışmalara daha çok yer verilmesi faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Akıncan, E. & Tekin, B. (2023). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadelerde çarpma işlemini modelleme konusundaki beceri düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 735-752. <https://doi.org/10.24315/tred.1095532>
- Akyüz, M. (2019). *Tam sayıların çoklu temsillerle öğretiminin 7. sınıf öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Albayrak, H. B. & Tarım, K. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme yeterlikleri: Okulda zaman problemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 95-112. <https://doi.org/10.17244/eku.1163414>
- Altun, M. (2018). *Ortaokullarda matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Altınok, A., Keşan, C. & Yılmaz, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf tamsayılar konusunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrenci üzerindeki etkisi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aydın, F. & Özmen, Z. M. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin sözel problemlerde verilenler ile istenenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilme becerileri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Haziran, Niğde.
- Aztekin, S. & Taşpınar-Şener, Z. (2015). Türkiye'de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139-161.

- Baştürk, V. (2021). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel problemleri matematiksel modellemeyi kullanarak çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Berry, J. & Houston, K. (1995). *Mathematical modelling*. London: Gulf Professional Publishing.
- Birgin, O. & Öztürk, F. N. (2021). Türkiye’de matematik eğitimi alanında matematiksel modelleme çalışmalarına ilişkin eğilimler (2010-2020): Tematik içerik analizi. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 118-140. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.937654>
- Blomhøj, M. & Jensen, T. H. (2007). What’s all the fuss about competencies? W. Blum, P. L. Galbraith, H. Henn & M. Niss (Ed.), *Modelling and applications in mathematics education. The 14th ICMI study* içinde (s. 45-56). New York, NY: Springer.
- Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Applications and modelling in mathematics education-discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, 51(1-2), 49-171.
- Blum, W. & Borromeo-Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Blum, W. & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects—State, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 37-68.
- Booth, J. L. & Koedinger, K. R. (2008). Cebirsel problem çözümede temel kavram yanılgıları. B. C. Love, K. McRae & V. M. Sloutsky (Ed.), 30. *Yıllık Bilişsel Bilim Topluluğu Bildirileri* içinde (s. 571-576). Austin, Teksas: Bilişsel Bilim Topluluğu.
- Bozkurt, A. & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787-801.
- Bülbül, M. Ş. (2016). *Nitel araştırmaların doğası*. <http://fizikli.com/box/wp-content/uploads/2016/02/nitel.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çakmak-Gürel, Z. & Işık, A. (2021). An analysis of pre-service mathematics teachers' behavior on mathematical modeling cycle. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 571-585. <https://doi.org/10.1016/buefad.871566>
- Clements, D. H. & McMillen, S. (1996). Rethinking concrete manipulatives. *Teaching Children Mathematics*, 2(85), 270-279.
- Crouch, R. & Haines, C. (2004). Mathematical modeling: transitions between real world and the mathematical model. *Instructional Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(2), 197-206. <https://doi.org/10.1080/00207390310001638322>

- Çavuş-Erdem, Z., Doğan, M. F., Gürbüz, R. & Şahin, S. (2017). The reflections of mathematical modeling in teaching tools: Textbook analysis. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 61-86.
- Dede, Y. (2004). Öğrencilerin cebirsel sözel problemleri denklem olarak yazarken kullandıkları çözüm stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 175-192.
- Denli, M. (2021). *Oyunlarla matematik öğretiminin tam sayılar konusunda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doruk, B. K. (2011). İletişim becerisinin gelişimi için etkili bir araç: Matematiksel modelleme etkinlikleri. *Matder Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- English, L. D. & Doerr, H. M. (2003). Perspective-taking in middle school mathematical modelling: A Teacher case study. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 357-364.
- Erbaş, A. K., Ketil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C. & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1607-1627.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, E., Başbüyük, K., Gökkurt, B., Şahin, Ö. & Soylu, Y. (2015). Tam sayılar konusunun öğretiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.08506>
- Erdoğdu, Ş. Y. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerini tam sayılarla dört işlem becerilerinin yapılandırılma süreçlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Reidel, Dordrecht, The Netherlands.
- Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219. <http://doi:10.1007/s10857-007-9070-8>
- Gallardo, A. (2008). Matematik eğitiminde tarihsel epistemolojik analiz: Negatif sayılar ve hiçlik. O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepulveda (Ed.), *PME 32 ve PME-NA XXX Ortak Toplantısı Tutanakları* (c. 1) içinde (s. 17-29). Morelia, Meksika: Cinvestav-UMSNH.
- Genç, M. & Karataş, İ. (2017). Problem çözme süreçlerinde öğrencilerin modelleme seviyelerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 608-632.

- Graham, A. T. & Thomas, M. O. J. (2000). Building a versatile understanding of algebraic variables with a graphic calculator. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 265-282.
- Gravemeijer, K. (2002). Preamble: From models to modeling. K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers & L. Verschaffel (Ed.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* içinde (s. 7-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publish.
- Haines, C. & Crouch, R. (2001). Recognizing constructs within mathematical modelling. *Teaching Mathematics and its Applications*, 20(3), 129-138.
- Haines, C. & Crouch, R. (2007). Mathematical modelling and applications: Ability and competence frameworks. W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Ed.), *Modelling and applications in mathematics education* (c. 10) içinde (s. 417-424). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-29822-1_46
- Hativa, N. & Cohen, D. (1995). Self learning of negative number concepts by lower division elementary students through solving computer-provided numerical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 28(2), 401-431.
- Işık, A. & Mercan, E. (2015). Analysis of the views of secondary school maths teachers on model and modeling. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1835-1850. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241360> sayfasından erişilmiştir.
- Işıksal-Bostan, M. (2009). Negatif sayılara ilişkin zorluklar, kavram yanlışları ve bu yanlışların giderilmesine yönelik öneriler (E. Bingölbali & M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (s. 155-186). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Izard, J., Haines, C., Crouch, R., Houston, K. & Neill, N. (2003). Assessing the impact of teachings mathematical modeling: Some implications. S. J. Lamon, W. A. Parker & S. K. Houston (Ed.), *Mathematical modelling: A way of life ICTMA 11* içinde (s. 165-177). Chichester, UK: Horwood.
- Ji, E. L. (2012). Prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(6), 429-452. <https://doi:10.1007/s10857-012-9220-5>
- Justi, R. & Gilbert, J. (2002). Modelling, teachers' views on the nature of modelling, implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24, 369-387.
- Kaiser, G. & Schwarz, B. (2006). Okul ve üniversite arasında köprü olarak matematiksel modelleme. *Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik*, 38(2), 196-208.
- Keskin, Ö. Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilmeye becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Origins and evaluation of model-based reasoning in mathematics and science. R. Lesh & H. M. Doerr (Ed.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* içinde (s. 59-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R. & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. R. Lesh & H. M. Doerr (Ed.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* içinde (s. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lingefjard, T. (2002). Teaching and assessing mathematical modeling. *Teaching Mathematics and its Applications*, 21(2), 75-83. <https://doi.org/10.1093/teamat/21.2.75>
- Lingefjard, T. & Holmquist, M. (2005). To assess students' attitudes, skills and competencies in mathematical modeling. *Teaching Mathematics and its Applications*, 24(2- 3), 123-133.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38, 113–142. <https://doi.org/10.1007/BF02655885>
- MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB. https://akademik.adu.edu.tr/ad/egitim/mat/webfolders/Mat_6-8_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5., 6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Ortaokul Matematik Dersi (5., 6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NCTM. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, Virginia: Konsey.
- Nemirovsky, R. (1996). Mathematical narratives, modeling, and algebra. N. Bernarz, C. Kieran & L. Lee (Ed.), *Approaches to algebra* içinde (s. 197-220). Netherlands: Springer.
- Özer, A. Ö. & Bukova-Güzel, E. (2016). Öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin bakış açısından matematiksel modelleme problemleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 57-73.
- Özgen, K. & Şeker, İ. (2021). 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki beceri gelişimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 329-358. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.680760>
- Özturan-Sağırılı, M. (2010). *Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Pala, G. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi üzerine nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin-Memnun, D. (2014). Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sözel problemleri çözme konusundaki yetersizlikleri ve problem çözümlerindeki hataları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 158-175.
- Soydan, Ş. N., Aksoy, N. C. & Çınar, C. (2022). Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-32. <https://doi.org/10.54637/ebad.982300>
- Soylu, Y. (2008). 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve harf sembollerini (değişkenleri) yorumlamaları ve bu yorumlamada yapılan hatalar. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 237-248.
- Staller, K. M. (2022). Confusing questions in qualitative inquiry: Research, interview, and analysis. *Qualitative Social Work*, 21(2), 227-234. <https://doi.org/10.1177/14733250221080533>
- TDK. (2022). Model. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin-Dede, A. (2017). Modelleme yeterlikleri ile sınıf düzeyi ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1201-1219. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330251>
- Teppo, A. & Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2014). Visual representations as objects of analysis: the number line as an example. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 46(1), 45-58.
- TTKB. (2018). İlk ve Ortaokul Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Turan, S. (2021). *7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla işlemlerde ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, H. & Sönmez, I. (2021). Gerçekçi matematik eğitimine göre işlenen “Tam sayılar” temasının öğrencilerin erişimi ve derse yönelik görüşlerine etkisi. *TEBD*, 19(1), 97-122. <https://doi.org/10.37217/tebd.786719>
- Ünal, Z. A. & İpek, A. S. (2009). Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla çarpma konusundaki başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 60-70.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Verschaffel, L., De Corte, E. & Vierstraete, H. (1999). Upper elementary school pupils' difficulties in modeling and solving nonstandard additive word problems involving ordinal numbers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(3), 265-285.
- Wess, R., Klock, H., Siller, H. S. & Greefrath, G. (2021). Mathematical modelling. *Measuring professional competence for the teaching of mathematical modelling* içinde (s. 3-20). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78071-5_1
- Yenilmez, K. & Bağdat, O. (2014). Yedinci sınıf öğrencilerinin tamsayılarla işlemler konusundaki öğrenme güçlükleri. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özeti Kitapçığı* içinde (s. 631-632). İstanbul: Anı.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ş & Yenilmez, K. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.17494/ogusbd>

Extended Summary

Due to the rapid development of science and technology in the 21st century, there is a need for well-trained and well-equipped individuals who can use technology effectively, think analytically, and apply mathematical modeling in solving the problems they encounter in daily life (Lingefjard, 2006). In this regard, in recent years, it has been stated that mathematical modeling should be used in mathematics lessons of students at all levels, starting from primary education to higher education (Erbaş et al., 2014). Consideration should be given to the development of modeling skills for students studying in sciences other than mathematics (Blomhøj and Jensen, 2007; Blum, 2002; Crouch and Haines, 2004; Haines and Crouch, 2001; Izard, Haines, Crouch, Houston, and Neill, 2003; Lingefjard, 2002a; Lingefjard and Holmquist, 2005). It is also stated that mathematical modeling provides many benefits in solving problems related to daily life (NCTM, 2000). Mathematical models help individuals to establish a connection with mathematics in their daily lives, to embody some abstract concepts, and to discover what mathematics does in real life (Lesh and Doerr, 2003). From this point of view, models and modeling have an important role in concretizing some concepts related to mathematics and in the creation and teaching of knowledge.

In this study, the qualitative research method was adopted and the research was designed using the case study approach. The interview form and achievement test applied were given their final form by taking the opinion of the field expert. The study group consisted of 30 seventh grade students in Ankara in the 2021-2022 academic year. Participants were coded as K1, K2, ... K30, and

their names were kept confidential in accordance with ethical rules. The semi-structured interview forms prepared in the research were applied to 10 seventh grade students, and the students were asked to write their opinions on the interview forms. The duration of the interview with each student was 40 minutes. The interviews were not recorded at the request of the participants. In addition, an achievement test was applied to 30 seventh grade students during 40 minutes in order to determine their ability to model addition with integers. Content analysis, frequency and percentage calculations were used to analyze the obtained data.

The purpose of this research is to examine the views of 7th grade students about modeling and their success in showing addition process by modeling in integers.

Considering the results of the analyzes of this study and the relevant literature, different findings were revealed though the findings of some studies conducted with modeling and the findings of the researcher were consistent.

The participants performed the highest success rate of 86.7% when showing the sum of two positive integers on the number line. The next success rate was 83.3% when modeling the sum of two negative integers on the number line. When negative integers were added in the addition process, it was observed that the modeling success of the participants on the number line decreased. This proved that participants could confuse operations while modeling with negative integers. They showed the least success in modeling the sum of two integers with different signs, at a rate of 80%. When adding two integers with different signs, the number with the largest absolute value was chosen as both positive and negative integers, and when the success of the participants was examined, it was understood that they made a mistake in both cases. It was observed that while modeling the number line of integers with different signs, they made mistakes in the movement of the forward and backward springs. Considering the results of the interviews with the participants, while some participants found the number line model boring and confusing, some participants stated that it facilitated the process.

The participants showed the highest success at a rate of 76.7% when modeling the signs with the sum of two different integers or with lego. They exhibited the least success with 70% when modeling the sum of two positive integers with different signs, and the sum of two negative integers with an area or lego. When these ratios were examined, it was understood that there was no significant difference in the success of the participants in the collection processes using the field or lego model. In addition, as a result of the interviews with the participants, they stated that they found the field model or lego model unnecessary and they preferred to apply other types of modeling. Some participants expressed that they had not heard of the field or lego model. When the area or lego model

was explained, they stated that it was an easy modeling and they understood it. In the field or lego model, the performance of the participants was poor.

The participants showed a success at a rate of 96.7% while modeling the addition process in integers by associating them with daily life. In addition, the participants stated that solving questions by associating them with daily life realized more meaningful learning, and when they saw where the learned information was used, it provided great convenience when transferring information. Analyzing the results of the achievement test, it was understood that the participants were most successful in using the counting scales from the modeling types, and then they were successful in the number line. They showed the least success when using the area or lego model. Their success rate was high in the questions asked in relation to daily life. Participants made more mistakes when they added with negative integers while modeling the addition with integers on the number line. When the literature review was examined, there were few researches using modeling types and it was thought that such a study would be beneficial to researchers. In line with the results of this study, which examines the success of 7th grade students in modeling the addition process in integers, it can be suggested researchers to conduct studies related to examining students' ability to show subtraction, multiplication or division by modeling. Considering the results of the research, while mathematics teachers do four operations in integers; it is suggested to explain and show by using concrete materials such as elevator, thermometer, and lego.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 28.12.2021 tarih ve 49710 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability Study of the Dating Violence Experiences Scale

Ayfer İlyas, Fatma Sapmaz

Yazar Bilgileri

Ayfer İlyas 
Uzm. Psk. Dan., Sakarya
Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik
Hizmetler,
ayfer.kadakal@ogr.sakarya.edu.tr

Fatma Sapmaz 
Doç. Dr., İzmir Bakırçay
Üniversitesi, Psikoloji,
fatma.sapmaz@bakircay.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, geçmişte ya da şu anda flört ilişkisi deneyimi olan yetişkinlerin, ilişkilerinde maruz kaldıkları şiddet durumlarını belirlemeye yönelik Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin (FŞYÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubu 18 yaş üstü bekâr bireylerden oluşmakta olup Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 465, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için 467, ölçüt bağımlı geçerlik için 122 katılımcı ile çalışılmıştır. Geçerlik incelemeleri kapsamında kullanılan AFA sonuçları, geliştirilen ölçeğin 51 maddeden oluşan 6 alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu yapının toplam varyansın %69,45'ni açıkladığını göstermiştir. Bu alt boyutlar Psikolojik Flört Şiddeti (PFŞ), Fiziksel Flört Şiddeti (FFŞ), Cinsel Flört Şiddeti (CFŞ) Ekonomik Flört Şiddeti (EFŞ), Dijital Flört Şiddeti (DFŞ) ve Stalking-İsrarlı Takip'tir (S). DFA sonucunda ise elde edilen uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=3,86$; SRMR=0,080; CFI=0,89; IFI=0,89; NFI=0,86; RFI=0,85 ve RMSEA=0,078) kabul edilen referans değerler aralığında olduğu saptanmış ve AFA ile elde edilen faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür. Güvenirlik incelemeleri sonucunda elde edilen alfa iç tutarlık katsayıları ise; FFŞ alt ölçeği için .97, PFŞ için .89, CFŞ için .93, EFŞ için .91, DFŞ için .92, S için ise .87'dir. Ölçeğin bütünü için tabakalı alfa katsayısı ise .95'tir. Elde edilen sonuçlar FŞYÖ'nün bekâr yetişkinlerde flört şiddeti deneyimlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir düzeyde bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Flört
Flört şiddeti
Ölçek geliştirme

Keywords
Dating
Dating violence
Scale development

Makale Geçmişi
Geliş: 25.09.2023
Düzeltilme: 21.12.2023
Kabul: 25.12.2023

ABSTRACT

In this study, the aim was to develop the Dating Violence Experiences Scale (DVES) to identify the instances of violence experienced by adults with past or current dating relationship experiences. The research group consisted of unmarried individuals aged 18 and above, with 465 participants for Exploratory Factor Analysis (EFA), 467 for Confirmatory Factor Analysis (CFA), and 122 for criterion-related validity. The EFA results used for validity examinations revealed that the developed scale had a structure consisting of 51 items with six sub-dimensions, explaining 69.45% of the total variance. These sub-dimensions were Psychological Dating Violence (PDV), Physical Dating Violence (PhDV), Sexual Dating Violence (SDV), Economic Dating Violence (EDV), Digital Dating Violence (DDV), and Stalking/Persistent Tracking (S). The CFA results indicated that the fit indices obtained ($\chi^2/df=3.86$; SRMR=0.080; CFI=0.89; IFI=0.89; NFI=0.86; RFI=0.85, and RMSEA=0.078) were within the accepted reference range, confirming the factor structure obtained through EFA. The reliability examinations resulted in alpha internal consistency coefficients of .97 for PhDV sub-scale, .89 for PDV, .93 for SDV, .91 for EDV, .92 for DDV, and .87 for S. The Cronbach's alpha coefficient for the entire scale was .95. The results obtained demonstrate that DVES is a valid and reliable measurement tool for determining dating violence experiences in unmarried adults.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf İlyas, A. & Sapmaz, F. (2023). Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *TEBD*, 21(3), 2004-2035. <https://doi.org/10.37217/tebd.1366180>

Giriş

Flört şiddeti, aralarında evlilik bağı olmayan bireylerin kurdukları flört ilişkisi içinde birbirlerine yönelik fiziksel, cinsel, psikolojik, ekonomik ve sanal şiddet davranışları ile stalking (ısrarlı takip) davranışlarını içeren bir şiddet biçimi olarak tanımlanmaktadır (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2015). Yapılan çalışmalarda flört şiddeti tanımları farklılık gösterse de (Duval, Lanning ve Patterson, 2020; Marcos, Gancedo, Castro ve Selaya, 2020; Sjödin, Wallinius, Billstedt, Hofvander ve Nilsson, 2017; Smith vd., 2015), aralarındaki ortak nokta evlilik bağının olmaması olarak gösterilebilir. Diğer bir ortaklık ise flört şiddetinin, kısa ve uzun vadeli olumsuz psikolojik ve fiziksel etkileriyle bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmesidir (CDC, 2015; Gracia-Leiva, Puente-Martínez, Ubillos-Landa ve Pàez-Rovira, 2019). Fiziksel yaralanma (Amar ve Gennaro, 2005), artan depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu ve düşük akademik performans (Brewer, Thomas ve Higdon, 2018; Tarriño-Concejero, García-Carpintero-Muñoz, Barrientos-Trigo ve Gil-García, 2023; Wood vd., 2020) gibi flört şiddeti deneyimlerinden kaynaklanabilecek zararlı sonuçlar göz önüne alındığında yüksek maruziyet oranları endişe verici olarak değerlendirilmektedir. Bu durum flört şiddetine maruziyeti ele alan araştırmaların (Bhochhibhoya vd., 2021; Toplu-Demirtaş ve Fincham, 2020; Wood, Voth-Schrag ve Busch-Armendariz, 2020) yaygınlaşmasının da bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Nitekim son yıllarda flört şiddetinin dünya genelinde yaygınlaştığı ve ortak bir sorun olarak merkezi bir yere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Straus (2004) tarafından 17 ülkeden 31 farklı üniversitede yapılan kapsamlı bir araştırmada, öğrencilerin %29'unun partnerine fiziksel şiddet uyguladığı ve %7'sinin ise partnerini yaraladığı tespit edilmiştir. Üniversiteler arası benzerlik ve farklılıkların ortaya konulduğu araştırmada ortak nokta, şiddetin cinsiyetten bağımsız olduğu ve hem erkek hem de kadınlar tarafından uygulandığı olmuştur. Türkiye'de 605 üniversite öğrencisiyle yürütülen bir çalışmada ise katılımcıların %5,6'sının flört şiddetine maruz kaldığı, %5,9'unun ise flört şiddeti uyguladığı tespit edilmiştir (Polat vd., 2016). İlgili araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde flört şiddeti yaşantılarına maruz kalma oranlarının giderek arttığı dikkat çekmektedir.

Yaygınlık oranlarının yüksekliği aslında flört şiddeti ve türlerinin partnerler üzerindeki doğrudan etkilerine ve uzun vadeli sonuçlarına ilişkin farkındalık eksikliği sorununa işaret etmektedir (Lin ve Chiao, 2020). Nitekim gençlerin ilişki içerisinde şiddete maruz kaldıklarını çoğu zaman fark edemiyor oluşları (Hays vd., 2011; Van Camp vd., 2013), ilişki içindeki şiddeti normalleştirmeleri (Fernández-Antelo, Cuadrado-Gordillo ve Martín-Mora Parra, 2020; García-Díaz, Fernandez-Feito, Bringas-Molleda, Rodríguez-Díaz ve Lana, 2020) ve flört şiddetinin yetişkinlikteki şiddetin öncüsü olması bunu destekler niteliktedir. Ayrıca flört şiddetinin yaygınlığı genellikle fiziksel yaralanmalardan duygusal travmalara kadar geniş bir etki yelpazesıyla farklı sorunların da artmasını

beraberinde getirmektedir. Nitekim flört şiddeti kısa ve uzun vadede bir dizi sağlık sorununa yol açabilen ciddi bir konu olarak kabul edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde flört şiddetinin kısa vadede intihar riskini artırabileceği (Swahn vd., 2008), istenmeyen gebeliklere neden olabileceği (Silverman, Raj ve Clements, 2004), cinsel yolla bulaşan enfeksiyon riskini artırabileceği (Buelna, Ulloa ve Ulibarri, 2009) ve fiziksel yaralanmalara sebep olabileceği belirtilmektedir (Amar ve Gennaro, 2005). Uzun vadede ise flört şiddeti, madde bağımlılığı ve alkol kullanımı riskini artırmakta (Moore, Elkins, McNulty, Kivisto ve Handsel, 2011; Shorey, Stuart ve Cornelius, 2011), yeme bozuklukları (Ganson, Lisi, O'Connor ve Nagata, 2022), depresyon, anksiyete ve somatizasyon gibi ruhsal sorunlara neden olabilmekte (Amar ve Gennaro, 2005), düşük akademik başarı (Brewer vd., 2018) ile ilişkilendirilmekte ve yetişkin şiddet davranışlarının (Halpern, Spriggs, Martin ve Kupper, 2009) sürmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla flört şiddeti, kısa ve uzun vadeli etkileriyle ciddi sorunlarla ilişkilendirilen önemli bir sağlık sorunu olarak kabul edilmektedir.

Flört şiddetinin yaygınlık oranları ve beraberinde getirdiği problemler bir bütün olarak değerlendirildiğinde flört şiddetini belirlemeye ve önlemeye yönelik çalışmaların da giderek artan bir öneme sahip olduğu dikkat çekmektedir (Rubio-Garay, Carrasco, Amor ve López-González, 2015). Bu türden çalışmalar iki ana yaklaşımı içermektedir: Birinci yaklaşım genel farkındalık ve eğitim odaklıdır. Bu eğitimlerde flört şiddetinin türleri, sağlıklı ve güvenli ilişkiler ile cinsiyet rollerine ilişkin zararlı stereotipler (kalıp yargı) hakkında bilgi verilmesi, tutumların değiştirilmesi ve farkındalığın artırılması amaçlandığı gibi (DeGue vd., 2014), flört şiddetini tanıma, önleme ve mücadele etme konularında da genel bir anlayış kazandırılması hedeflenmektedir. İkinci yaklaşım ise şiddete tanıklık edene odaklanmakta ve seyirci eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımla yürütülen programlarda ise katılımcılara şiddete nasıl güvenli ve uygun bir şekilde müdahale edebileceklerinin öğretilmesi hedeflenmekte ve aynı zamanda şiddet öncesinde uyarı işaretlerini tanımalarına yardımcı olunmaktadır (Katz ve Moore, 2013; Kettrey ve Marx, 2021). Dolayısıyla seyirci eğitimi programlarının temel amacı, flört şiddeti belirtilerini gözlemleyenlerin duruma müdahale etmesini teşvik etmektir. Özetle birinci yaklaşım genel bir bilinç ve farkındalık sağlarken ikinci yaklaşım maruz kalan şiddetin önlenmesi için aktif bir rol almaya yönelmektedir. Her iki yaklaşımda da ortak nokta, eğitim çalışmalarının yapılandırılmış bir şekilde planlanmasına yönelik olmasıdır. Bu planlamalar, hem şiddete yönelik yanlış tutum ve davranışları (şiddet mitlerini) ele alan psikoeğitim çalışmalarını, hem de flört şiddetinin devamlılığını önlemeye yönelik şiddetle mücadele eğitimlerini içerebilmektedir.

Flört şiddetine yönelik söz konusu yaklaşımlar dikkate alındığında eğitim çalışmalarının planlaması sürecinde, kültürel dinamiklerin de gözetilerek flört şiddeti yaşantılarının belirlenmesinin önem arz ettiği görülmektedir. Dolayısıyla flört şiddetini önleyici ve tanımlayıcı çalışmaların yapılması, flört şiddetini çok yönlü olarak değerlendirecek geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış,

standart bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı beraberinde getirmektedir. Bu durum flört şiddetinin birçok şiddet türünü içinde barındıran çok yönlü bir yapıya sahip olması ile ilişkili olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara dair tartışmaların bir kısmı kültürel farklılıklara dayanırken bir kısmı da yapının çok yönlü olması ile ilişkilendirilmiştir. Aba ve Kulakaç (2016) tarafından yapılan araştırmada flört şiddeti dört boyutlu olarak (psikolojik, fiziksel, cinsel, yaralanma) ölçülürken Olgun-Kaval, Kılıç ve Arkar (2022) tarafından yapılan çalışmada flört şiddeti sekiz boyutlu olarak (ilgisizlik, aşağılama, cinsel baskı kurma, fiziksel, cinsiyete dayalı, duygusal ceza, araçsal şiddet) ölçümlenmektedir. Yapının içinde yer alan şiddet türleri alanyazında; “psikolojik şiddet”, “fiziksel şiddet”, “ekonomik şiddet”, “cinsel şiddet”, “dijital (sanal) şiddet” ve “stalking” olarak kavramlaştırılmaktadır. Psikolojik şiddet; aşağılama, kontrol, onaylamama, düşmanlık, aşağılama, tahakküm, sindirme, doğrudan şiddet tehdidi, kıskançlığa dayalı tutumlar, davranışlar ve iletişim biçimlerini (O’Leary ve Smith-Slep, 2003), fiziksel şiddet; vurmaya, sarsmaya, bir nesneye yaralamayı, yumruklamayı (Vagi, O’Malley-Olsen, Basile ve Vivolo-Kantor, 2015), ekonomik şiddet; partnerin kaynakları elde etme, kullanma ve sürdürme yeteneğini kontrol etmeyi, ekonomik güvenliğini ve kendi kendine yeterlilik potansiyelini tehdit etmeyi (Adams, Sullivan, Bybee ve Greeson, 2008), cinsel şiddet; partnerin rızası olmadan onu bir cinsel eyleme (öpüşme, dokunma, cinsel ilişki vb.) veya fiziksel olmayan bir cinsel etkinliğe (cinsel mesajlaşma vb.) katılmaya zorlamayı (Fernet, Hébert, Brodeur ve Théorêt, 2021), dijital (sanal) şiddet; çevrim içi, sosyal ağ, kısa mesaj veya diğer teknolojiler aracılığıyla meydana gelen her türlü zorbalık veya taciz edici davranışı (Cebecioglu ve Altıparmak, 2017) ve son olarak stalking (ısrarlı takip); belirli bir bireye (hedefe) tekrar tekrar yöneltilen, istenmeyen ve müdahaleci olan, hedefte korku veya endişe uyandıran bir veya daha fazla davranışı (Westrup ve Fremouw, 1998) yansıtmaktadır. Bu noktada flört şiddetini tüm boyutları ile ele alan bir ölçüm aracına ihtiyaç olduğu açıktır. Diğer yandan, ulusal ve uluslararası alanyazında flört şiddetine maruz kalmayı ölçen ölçeklere rastlamak mümkündür (Aba ve Kulakaç, 2016; Cascardi, Blank ve Dodani, 2019; Civan-Gökkaya, 2022). Ancak geliştirilen ölçeklerin flört şiddetini alanyazında kabul edilen tüm boyutları ile değerlendirmeye yönelik olmadığı söylenebilir. Örneğin, Aba ve Kulakaç (2016) tarafından geliştirilen “Çatışmaların Çözümüne Yaklaşım Ölçeği”nde flört şiddeti; psikolojik, fiziksel, cinsel ve yaralanma boyutlarıyla, Civan-Gökkaya (2022) tarafından geliştirilen “Flört Şiddeti Ölçeği” ise şiddeti; duygusal, fiziksel, cinsel ve kontrol boyutlarıyla ele almıştır. Yine uluslararası alanyazında flört şiddetini ölçmek üzere geliştirilmiş “Flört İlişkileri Envanteri” (CADRI) şiddeti; fiziksel ve psikolojik şiddet boyutlarıyla (Cascardi vd., 2019), “Ergen Flört İlişkileri Envanteri” (VADRI-MX) ise doğrudan şiddet, açık psikolojik/sözlü şiddet ve gizli psikolojik/kontrol boyutlarıyla değerlendirdiği görülmektedir (Aizpitarte ve Rojas-Solís, 2019). Her bir ölçek ilişkisel şiddeti ölçmede kullanılan geçerli ve güvenilir ölçme araçları olmasının yanında, alanyazına önemli katkılar

sunmaktadır. Ancak hem ulusal hem de uluslararası ölçüm araçlarının incelenmesi sonucunda, flört şiddetini “fiziksel, psikolojik, cinsel, ekonomik, dijital (sanal) ve stalking (ısrarlı takip)” olmak üzere tüm yönleriyle değerlendiren bir ölçme aracının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda açıklanan ilgili alanyazın incelemeleri sonucunda, flört şiddetinin maruz kalan kişilerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz birçok etki bıraktığı görülmektedir (Avşar-Baldan ve Akış, 2017). Ayrıca, flört şiddetinin dünya genelinde (Tomaszewska ve Schuster, 2021) olduğu gibi ülkemizde de (Akış, Haşıl-Korkmaz, Taneri, Özkaya ve Güney, 2019) yüksek yaygınlık oranlarına sahip bir sorun olduğunu gösteren bulgular oldukça dikkat çekicidir. Ek olarak şiddete maruz kalan bireylerin ilişki içerisinde şiddet yaşantısını fark edememesi (Van Camp vd., 2013) ya da normalleştirilmesi (Fernández-Antelo vd., 2020) sorunu açıkça gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar flört şiddetinin gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalarda çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Flört şiddetini önlemeye yönelik yaklaşımları içeren eğitim süreçlerinin planlanması ve eğitim içeriğinin oluşturulması için, sosyo-kültürel dinamiklerin dikkate alınarak flört şiddeti yaşantılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın çıkış noktasını oluşturan bu nedenlerden hareketle mevcut araştırmanın amacı, flört şiddeti yaşantılarını belirlemek amacıyla kullanılacak kapsamlı bir ölçüm aracı olan Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülen nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli, geniş katılımcı gruplarıyla yapılan, o grubun belirli bir konu hakkındaki tutumlarını incelemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Flört şiddeti kavramının kapsamı ve yaşantılarına ilişkin evlilik bağı bulunmayan bireylerin deneyimleri nicel analizlerle betimlenmiştir.

Araştırma Grubu

Bu araştırma, on sekiz yaş üstü, evlilik, nişanlılık ve sözlülük bağı olmayan yetişkinleri kapsayan farklı araştırma grupları ile yürütülmüştür. Araştırma için geliştirilen ölçek formu, Google Forms aracılığıyla Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden çevrim içi olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde yararlanılan AFA ve DFA çalışmalarının gerçekleştirildiği her iki araştırma grubuna ait cinsiyet dağılımları, yaş aralıkları ve eğitim düzeylerini içeren demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

AFA N=465 DFA N=467		AFA		DFA	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	339	72,9	279	59,7
	Erkek	125	26,9	185	39,6
	Belirtmek istemeyen	1	0,2	3	0,7
Yaş	18- 25	379	81,5	391	83,7
	26- 35	53	11,4	69	14,8
	36 – 45	26	5,6	6	1,3
	46 ve üzeri	7	1,5	1	0,2
Eğitim Düzeyi	İlkokul/ Okuryazar değil	2	0,4	-	-
	Lise	31	6,7	22	4,7
	Önlisans	234	50,3	33	7
	Lisans	185	39,8	392	83,9
	Lisansüstü	13	2,8	20	4,4

Ölçeğin psikometrik incelemeleri kapsamında yapı geçerliği için AFA için çalışma grubu 339 kadın (%72,9), 125 erkek (%26,9) ve cinsiyetini belirtmek istemeyen 1 (%0,2) yetişkin olmak üzere toplamda 465 kişiden oluşmaktadır. DFA ise, 279'u kadın (%59,7), 185'i erkek (%39,69) ve 3'ü cinsiyetini belirtmek istemeyen (%0,7) kişiler olmak üzere, farklı bir çalışma grubundan toplam 467 kişiden sağlanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da katılımcıların büyük bir çoğunluğunu 18-25 yaş aralığındaki yetişkinler oluşturmakta olup, AFA için bu oran %81,5 (n=379) iken, DFA için ise %83,7'dir (n=391). Eğitim düzeyi açısından da önlisans ve lisans düzeyindeki katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. AFA için en yüksek katılımcı oranı ön lisans eğitim düzeyinde 234 kişi (%50,3) iken, bunu 185 kişi (%39,8) ile lisans eğitim düzeyinde olan katılımcılar takip etmektedir. DFA analizi için ise katılımcıların büyük bir çoğunluğu 392 kişi (%83,9) ile lisans eğitim düzeyinde bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği ile ölçüt geçerliliği kapsamında Civan-Gökkaya (2022) tarafından geliştirilen Flört Şiddeti Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitimi, yaşadıkları ve büyüdüğü şehir, anne ve babalarının eğitim durumu, katılımcıların şu anda ya da geçmişte flört ilişkilerinin olup olmadığı, olduyorsa şiddete maruz kalıp kalmadıkları hakkında bilgi toplamak için bir anket formu oluşturulup kullanılmıştır. Bireylerin gizliliklerini koruyarak, kimlik bilgilerini paylaşmadan ölçeklere doğru ve içten yanıt vermeleri için gönüllü olarak katıldıklarına dair onayları alınmıştır.

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alındıktan sonra son hali verilerek psikometrik incelemeleri yapılan ölçek formudur.

Ölçek Maddelerinin Oluşturulma Süreci

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin geliştirilmesinin ilk aşamasında ölçek formunun oluşturulabilmesi için öncelikle alanyazında yer alan bilgiler taranmış ve bir flört şiddeti yaşantısının hangi başlıklar altında görülebileceğine ilişkin gruplandırma yapılmıştır. Bu kapsamda 92 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturularak taslak form, ifade ve içerik yönünden psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan formda yer alan 92 maddenin her biri için ("Madde çıkarılmalıdır. (-1)", "Madde kullanılabilir ama zorunlu değildir. (0)", "Madde kullanılmalıdır. (1)") aralığında değerlendirerek uygun olmayan maddeleri yeniden ifade etmeleri istenmiştir. Geri bildirimler neticesinde ölçekten 1 madde çıkartılmış, 1 madde eklenmiş, 10 madde ise ilgili alanyazın doğrultusunda yeniden düzenlenerek ölçek taslağı hazır hale getirilmiştir. Ölçek imlâ, noktalama ve yazım kuralları bakımından incelenmek amacıyla 10 kişilik bir gruba uygulanmış ve geri bildirimler dikkate alınarak son hali verilmiştir. Son hâli verilen madde havuzu 92 maddeden oluşmuştur.

Flört Şiddeti Ölçeği (Ölçüt Bağımlı Geçerlik Kapsamında)

Türk kültüründe flört şiddetini ölçmek amacıyla Civan-Gökkaya (2022) tarafından geliştirilen ölçek 28 madde ve dört alt boyuttan (fiziksel şiddet, cinsel şiddet, duygusal şiddet ve kontrol) oluşmaktadır. Ölçeğin psikometrik incelemeleri kapsamında geçerlik çalışmaları için AFA, DFA ve ölçüt bağımlı korelasyon analizinden yararlanılırken, güvenilirlik kapsamında ise Cronbach Alfa, Spearman Brown, Guttman-Split Half ve kompozit güvenilirliği katsayıları hesaplanmıştır. AFA sonucunda faktör yükleri 0,35 ile 0,95 arasında değişen ve toplam varsaysın %46,99'unu açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiş olup, DFA analizleri ile kabul edilir ve iyi düzeyde uyum indeksleri ile AFA sonucunda elde edilen yapı doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında elde edilen korelasyon değerleri Flört Şiddeti Ölçeği ile Yakın İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (YİŞTÖ-GG) arasında ($r=0,61$; $p<0,001$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Güvenirlik incelemeleri kapsamında ise hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin tümü için Cronbach Alfa 0,89, Spearman Brown 0,90, Guttman-Split Half 0,90 ve kompozit güvenilirlik 0,82 şeklindedir.

Bulgular

Geliştirilen Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin psikometrik incelemeleri kapsamında geçerlik çalışmaları için yapı, ölçüt ve kapsam geçerliği yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Ölçek formunun oluşturulabilmesi için öncelikle alanyazında yer alan bilgiler taranmış ve bir flört şiddeti yaşantısının hangi başlıklar altında görülebileceğine ilişkin gruplandırma yapılmıştır. Başlıklara uygun madde havuzu oluşturularak taslak form, ifade ve içerik yönünden psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme değerlendirme alanlarından uzman akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzeltmelerin ardından ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzmanlardan formda yer alan 92 maddenin her biri için ("Madde çıkarılmalıdır. (-1)", "Madde kullanılabilir ama zorunlu değildir. (0)", "Madde kullanılmalıdır. (1)") aralığında değerlendirerek uygun olmayan maddeleri yeniden ifade etmeleri istenmiştir. Geri bildirimler neticesinde araştırmacılar tarafından gerekli düzenlemeler yapılmış, ölçek madde havuzundan 1 madde çıkarılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 1 madde eklenmiştir. Ölçek imlâ, noktalama ve yazım kuralları bakımından incelenmek amacıyla 10 kişilik gruba uygulanmış ve geri bildirimler dikkate alınarak son hâli verilmiştir. Son hâli verilen madde havuzu 92 maddeden oluşmuştur.

Yapı Geçerliği

Geliştirilen Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin yapı geçerliği için oluşturulan taslak form 465 kişiden oluşan araştırma grubuna uygulanarak AFA ile test edilmiştir. Çalışma grubu büyüklüğü uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile, maddeler arası çoklu korelasyon ise Bartlett Küresellik testi ile incelenmiş, elde edilen değerler KMO=0,95; Bartlett= $\chi^2=49839,544$; $p<0,05$ verilerin faktör analizine uygun olduğu saptanmıştır.

AFA "Temel Eksenler Analizi (Principal Axis Factoring)" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel eksenler analizi "varimax" döndürme yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiğinde faktör yükü 0,30'un altında kalan ve iki faktör yükü arasındaki fark 0,10'dan daha az olup birden fazla faktöre yük veren 41 madde (1, 3, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 31, 33, 36, 39, 43, 46, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 70, 75, 81, 82, 84, 85, 87, 89) yapıdan çıkarılmıştır. 51 maddeye düşürülen form ile tekrar gerçekleştirilen temel eksenler analizi sonucunda elde edilen değerler Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin altı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. İlgili alanyazın çerçevesinde adlandırılan faktörler sırasıyla 8 madde ile PFS, 7 madde ile EFS, 14 madde ile FFS, 8 madde ile CFS, 9 madde ile DFS ve 5 madde ile S şeklindedir. İlgili faktörlere ait özdeğer, açıklanan varyans ve yığılımlı varyans değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Faktörlere İlişkin Öz Değer, Varyans ve Yığılımlı Varyans Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Öz Değer</i>	<i>Açıklanan Varyans Yüzdesi</i>	<i>Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi</i>
1	22,38	43,89	43,89
2	4,75	9,32	53,20
3	3,14	6,16	59,36
4	1,90	3,72	63,09
5	1,83	3,58	66,67
6	1,42	2,78	69,45

Tablo 2 incelendiğinde 51 maddeden oluşan altı faktörlü yapının ve öz değerlerinin 1,420 ile 22,381 arasında değiştiği ve 1'den büyük olduğu saptanmıştır. Faktörleri toplam varyansı açıklama oranları ise fiziksel şiddet için %43,89, dijital (sanal) şiddet için %9,32, cinsel şiddet için %6,16, psikolojik şiddet için %3,72, ekonomik şiddet için %3,58 ve stalking için %2,78 olarak hesaplanmıştır.

%2,78 ile %43,89 arasında değişen varyans yüklerinin toplam varyansın %69,45'ini açıkladığı görülmektedir. Çok faktörlü ölçme araçlarında toplam varyansın en az %40'ının, tek faktörlü ölçme araçlarında ise toplam varyansın en az %30'unun faktörler tarafından açıklanması gereği dikkate alındığında (Field, 2013), %69,45 toplam varyans değeri ile ölçek yapısının geçerli düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin Maddelerine Ait Faktör Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Alt ve Üst Grup T Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>1. Faktör</i>	<i>2. Faktör</i>	<i>3. Faktör</i>	<i>4. Faktör</i>	<i>5. Faktör</i>	<i>6. Faktör</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyonları</i>	<i>%27'lik Alt ve Üst Grup T Testi</i>
M50	0,85						0,90	4,06*
M48	0,84						0,91	3,34*
M45	0,82						0,91	3,48*
M40	0,82						0,92	4,38*
M47	0,79						0,85	4,51*
M37	0,78						0,88	5,12*
M41	0,75						0,87	3,38*
M51	0,71						0,83	3,68*
M35	0,69						0,82	5,39*
M44	0,68						0,83	4,97*
M49	0,68						0,81	3,88*
M42	0,67						0,86	5,17*
M38	0,65						0,83	7,45*
M52	0,60						0,81	7,23*
M74		0,75					0,84	7,97*
M76		0,75					0,83	13,54*
M73		0,70					0,81	10,86*
M80		0,70					0,80	9,46*
M72		0,68					0,80	9,42*
M78		0,67					0,78	9,84*

M79	0,66	0,76	17,08*
M83	0,61	0,74	6,47*
M77	0,59	0,75	8,20*
M69	0,80	0,87	5,29*
M65	0,79	0,88	5,65*
M68	0,78	0,83	5,34*
M66	0,76	0,87	4,99*
M67	0,71	0,81	6,36*
M64	0,62	0,80	3,35*
M62	0,58	0,82	5,83*
M71	0,54	0,71	5,11*
M07	0,67	0,81	22,41*
M08	0,65	0,78	13,07*
M12	0,62	0,80	16,39*
M06	0,60	0,78	20,30*
M17	0,59	0,71	8,77*
M18	0,57	0,74	14,35*
M02	0,55	0,70	10,05*
M05	0,53	0,72	11,18*
M32	0,73	0,86	5,42*
M30	0,70	0,83	5,37*
M23	0,69	0,86	8,40*
M34	0,66	0,83	4,80*
M29	0,57	0,79	10,76*
M28	0,50	0,76	6,66*
M24	0,47	0,74	6,70*
M91	0,59	0,83	7,28*
M88	0,56	0,82	6,53*
M86	0,56	0,85	6,34*
M92	0,51	0,79	8,31*
M90	0,49	0,77	5,65*

*p<0,001

Tablo 3'te görüldüğü üzere 1. faktör FFŞ altında toplanan maddelerin (35, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51 ve 52) faktör yükleri 0,60 ile 0,85 aralığında değişmektedir. FFŞ boyutundaki maddelerin toplam puan ile aralarındaki korelasyon katsayıları ise 0,81 ile 0,92 arasında değerler almaktadır.

2. faktör DFŞ altında toplanan maddelerin (72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83) faktör yükleri 0,59 ile 0,75 aralığında değişmektedir. DFŞ boyutundaki maddelerin toplam puan ile aralarındaki korelasyon katsayıları ise 0,74 ile 0,84 arasında değerler almaktadır.

3. faktör CFŞ altında toplanan maddelerin (62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71) faktör yükleri 0,54 ile 0,80 aralığında değişmektedir. CFŞ boyutundaki maddelerin toplam puan ile aralarındaki korelasyon katsayıları ise 0,71 ile 0,88 arasında değerler almaktadır.

4. faktör PFŞ altında toplanan maddelerin (2, 5, 6, 7, 8, 12, 17, 18) faktör yükleri 0,53 ile 0,67 aralığında değişmektedir. PFŞ boyutundaki maddelerin toplam puan ile aralarındaki korelasyon katsayıları 0,70 ile 0,81 arasında değişmektedir.

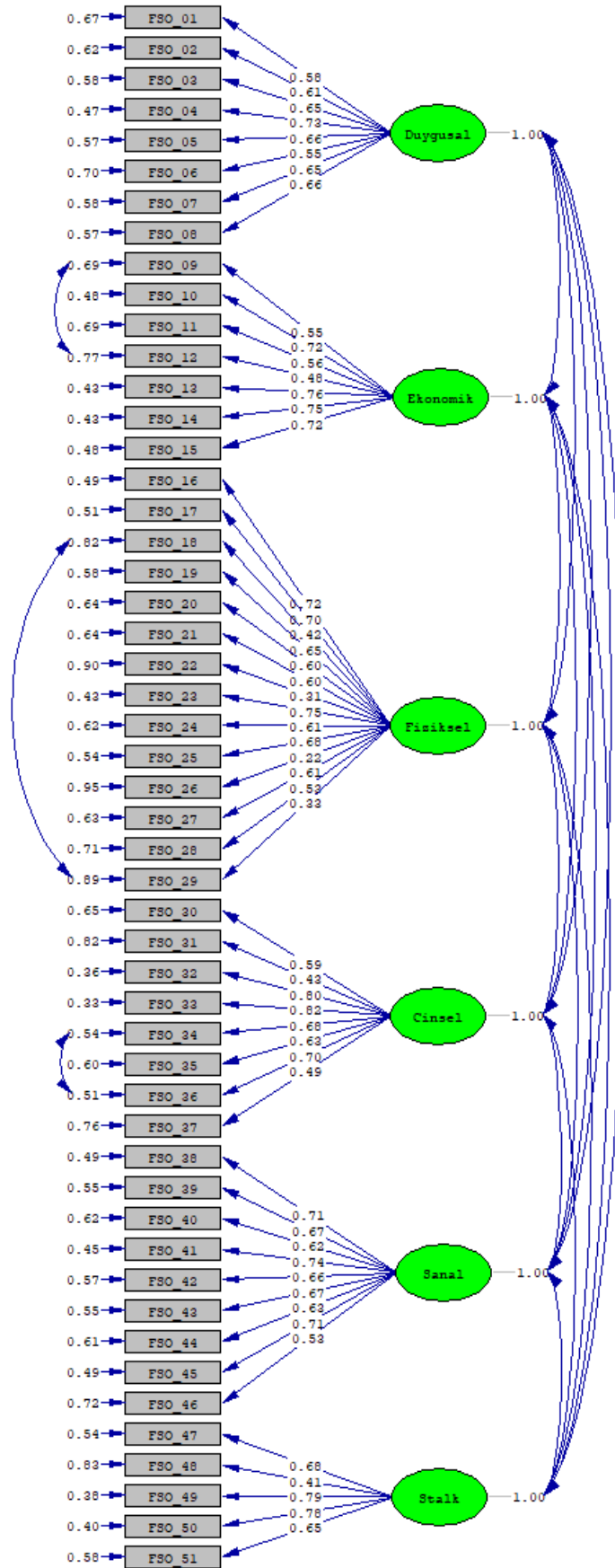
5. faktör EFŞ altında toplanan maddelerin (23, 24, 28, 29, 30, 32, 34) faktör yükleri 0,47 ile 0,73 aralığında değişmektedir. EFŞ boyutundaki maddelerin toplam puan ile aralarındaki korelasyon katsayıları 0,74 ile 0,86 arasında değişmektedir.

6. faktör S altında toplanan maddelerin (86, 88, 90, 91, 92) faktör yükleri 0,49 ile 0,59 aralığında değişmektedir. S boyutundaki maddelerin toplam puan ile aralarındaki korelasyon katsayıları 0,77 ile 0,85 arasında değişmektedir.

Sonuç olarak alt-üst grup karşılaştırması t testi sonucu maddelerin anlamlı düzeyde farklılaştığı ve elde edilen yüksek korelasyon değerleri ile maddelerin ölçülmek istenilen yapıya uygun olduğu görülmüştür.

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'ne ilişkin AFA sonucunda 51 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşan yapının faktör yapısının uygunluğunun test edilmesi amacıyla DFA kullanılmış ve veriler LISREL paket programı ile analiz edilmiştir. DFA analizi 279 kadın (%59,7), 185 erkek (%39,69) ve cinsiyetini belirtmek istemeyen 3 (%0,7) katılımcıdan oluşan toplam 467 kişilik bir katılımcı grubundan toplanan veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 1'de verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Flört Şiddeti Ölçeği'nin Fiziksel Şiddet alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0,55 ile 0,73; Dijital (Sanal) Şiddet alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0,48 ile 0,76; Cinsel Şiddet alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0,22 ile 0,75; Psikolojik Şiddet alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0,43 ile 0,82; Ekonomik Şiddet alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0,53 ile 0,74; Stalking (Israrlı Takip) alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0,41 ile 0,79 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir.



Chi-Square=4656.99, df=1206, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 1. Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'ne ait path diyagramı

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model veri uyumu istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur

Tablo 4. Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'ne Ait Model Veri Uyumu İstatistikleri

χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	NFI	RFI
3,86	0,078	0,080	0,89	0,89	0,86	0,85

Model veri uyumu istatistiklerinden χ^2/sd istatistiğinin 5'ten küçük olması ve RMSEA ve SRMR istatistiklerinin 0,080'den küçük olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu; CFI, IFI, NFI ve RFI istatistiklerinin ise 0,85 ve üzerinde olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Tablo 4'te görüldüğü üzere FŞYÖ için DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin $\chi^2/sd=386$; SRMR=0,080; CFI=0,89; IFI=0,89; NFI=0,86; RFI=0,85 ve RMSEA=0,078 değerleri ile kabul edilen referans değerler aralığında olduğu saptanmıştır. DFA sonucunda hesaplanan bu uyum indeks değerleri AFA ile elde edilen olan faktör yapısının doğrulandığını göstermiştir.

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'ne Ait Ölçüt Geçerliği Analizi Sonuçları

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği (FŞYÖ) ile Civan-Gökkaya (2022) tarafından geliştirilen Flört Şiddeti Ölçeği (FŞÖ) 122 üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Pearson korelasyon yöntemi ile elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği (FŞYÖ) ile Flört Şiddeti Ölçeği (FŞÖ) Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Ort.± Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FŞYÖ											
1.Fiziksel	4,89±3,50	-									
2.Psikolojik	13,06±5,01	.43**	-								
3.Cinsel	9,26±3,42	.41**	.59**	-							
4.Ekonomik	8,32±2,93	.40**	.58**	.57**	-						
5.Dijital	11,60±4,81	.69**	.66**	.46**	.47**	-					
6.Stalking	5,75±2,12	.46**	.40**	.25*	.32**	.45**	-				
FŞÖ											
7.Fiziksel	8,89±2,38	.79**	.36**	.35**	.21*	.57**	.31**	-			
8.Cinsel	5,67±2,32	.58**	.11	.16	.19	.32**	.26**	.55**	-		
9.Duygusal	15,79±5,81	.50**	.63**	.49**	.44**	.59**	.43**	.51**	.31**	-	
10.Kontrol Dav.	7,40±3,12	.50**	.33**	.18	.15	.47**	.42**	.55**	.38**	.56**	-

N=102, *p<.05, **p<.01

Tablo 5 incelendiğinde geliştirilen FŞYÖ'nün Fiziksel Şiddet alt boyutu ile FŞÖ'nün alt boyutlarından fiziksel şiddet arasında ($r=.79$; $p<.01$), cinsel şiddet arasında ($r=.58$; $p<.01$), duygusal şiddet arasında ($r=.50$; $p<.01$) ve kontrol davranışı arasında ($r=.50$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Benzer şekilde FŞYÖ'nün psikolojik şiddet alt boyutu ile FŞÖ'nün duygusal şiddet alt boyutu arasında ($r=.63$; $p<.01$), fiziksel şiddet alt boyutu arasında ($r=.36$; $p<.01$), ve kontrol davranışı arasında ($r=.33$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen

ölçeğin cinsel şiddet alt boyutunun ise benzer ölçek kapsamında fiziksel ($r=.35$; $p<.01$) ve duygusal ($r=.49$; $p<.01$) şiddet alt boyutları ile pozitif yönlü bir ilişki sergilediği, buna karşın cinsel şiddet ($r=.16$; $p>.05$) ve kontrol davranışı ($r=.18$; $p>.05$) alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, FŞYÖ'nün ekonomik şiddet alt boyutu ile FŞÖ'nün duygusal ($r=.44$; $p<.01$) ve fiziksel şiddet ($r=.21$; $p<.05$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde dijital şiddet alt boyutu ile FŞÖ'nün tüm alt boyutları arasında sırasıyla fiziksel şiddet ($r=.57$; $p<.01$), cinsel şiddet ($r=.32$; $p<.01$), duygusal şiddet ($r=.59$; $p<.01$) ve kontrol davranışı ($r=.47$; $p<.01$) için pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Son olarak stalking (ısrarlı takip) ile FŞÖ'nün fiziksel ($r=.31$; $p<.01$), cinsel ($r=.26$; $p<.01$), duygusal şiddet ($r=.43$; $p<.01$) ve kontrol davranışı ($r=.42$; $p<.01$) alt boyutlarının tamamı arasındaki ilişkilerinde pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'ne Ait Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan alfa iç tutarlık katsayıları FFŞ için 0,97, DFŞ için 0,92, CFŞ için 0,93, PFŞ için 0,89, EFŞ için 0,91 ve S için 0,87 olarak belirlenmiştir. Tüm alt boyutlar için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, alt boyutlardan elde edilen ölçme sonuçlarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bütünü için tabakalı Cronbach Alfa yönteminden yararlanılmıştır. Ölçeğin bütünü için tabakalı Alfa katsayısı ise .95'tir

Tartışma

Flört şiddeti son yıllarda giderek yaygınlaşan ve halk sağlığı sorunu olarak değerlendirilen şiddet türlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu durum flört şiddetinin olumsuz etkilerinin bir yansıması olarak da değerlendirilmektedir. Diğer yandan yapı olarak flört şiddeti birçok şiddet türünü bünyesinde barındıran bir şiddet türüdür. Söz konusu bu durum flört şiddeti üzerine yapılan araştırmaların giderek yaygınlaşmasını ve flört şiddetini belirlemeye yönelik ölçüm araçlarına duyulan ihtiyacı beraberinde getirmiştir. Nitekim flört şiddeti özelinde psikometrik kanıtlar sunan az sayıda aracın son yıllarda geliştirilmiş olması da bunu destekler niteliktedir (Aba ve Kulakaç, 2016; Cascardi vd., 2019; Civan-Gökkaya, 2022; Redondo, Jaureguizar, Dosil ve Galende, 2022; Terzioğlu vd., 2016; Toplu-Demirtaş, Hatipoğlu-Sümer ve Fincham, 2017). Dolayısıyla önceki araştırmalarda ölçüm araçlarıyla paralel bir şekilde, daha çok flört şiddetine yönelik tutumlar üzerine odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Fincham, Cui, Braithwaite ve Pasley, 2008; Terzioğlu vd., 2016; Ünal, Er-Vargün ve Akgün, 2022).

Son yıllarda geliştirilen ölçüm araçları incelendiğinde ise genel olarak fiziksel, cinsel, psikolojik (duygusal) şiddet türlerinin flört şiddeti kapsamında yer aldığı (Aba ve Kulakaç, 2016; Cascardi vd., 2019) bunlara ek olarak kontrol (Civan-Gökkaya, 2022) boyutlarına yer veren ölçüm araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ, 2002) yakın

partner şiddeti kapsamında ele aldığı şiddet türleri arasında “fiziksel şiddet”, “duygusal şiddet”, “ekonomik şiddet”, “cinsel şiddet”, “dijital şiddet” ve “ısrarlı takip (stalking)” yer almaktadır. Benzer şekilde CDC’nin (2015) şiddet türleri aynı başlıkları kapsamaktadır. Geliştirilen ölçeklerin sınırlı sayıda olması, bu ölçüm araçlarında flört şiddet türlerinin tamamının yer almaması ve hali hazırda yapının çok yönlü olması nedeniyle flört şiddeti yaşantısını değerlendirmeye yönelik bir ölçüm aracı ihtiyacı bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Flört şiddetini belirleyen araçların çeşitlendirilmesinin, şiddetin tanımlanması, belirlenmesi, önlenmesi ve müdahale edilmesi çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim ilişki şiddetini önlemeyi amaçlayan birçok programın, okullarda, üniversitelerde ve toplum alanlarında uygulandığı görülmektedir (örn., Fellmeth, Heffernan, Nurse, Habibula ve Sethi, 2013; Weisz ve Black, 2010). Bu programların etkili olup olmadığını ve ilişki şiddetinde uzun vadeli azalmaları sağlayıp sağlamadığını belirlemek için de flört şiddeti yaşantılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Fellmeth vd., 2013; Weisz ve Black, 2010).

Bu araştırmada ilk aşamada DSÖ ve alanyazındaki açıklamalar doğrultusunda (Krebs, Breiding, Browne ve Warner, 2011; Krug, Mercy, Dahlberg ve Zwi, 2002) flört şiddeti türlerine yönelik 92 maddelik bir taslak form oluşturulmuş, uzman görüşlerinin tamamlanmasının ardından, 92 maddelik formun psikometrik incelemeleri yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA sonucunda ölçeğin 6 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve DFA sonunda bu yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu faktörler Psikolojik Flört Şiddeti (8 madde), Fiziksel Flört Şiddeti (14 madde), Ekonomik Flört Şiddeti (7 madde), Cinsel Flört Şiddeti (8 madde), Dijital (Sanal) Flört Şiddeti (9 madde) ve Stalking (5 madde) olarak adlandırılmıştır. Adlandırma yapılırken, yakın partner şiddeti alanındaki çalışmalarda yapılan vurgulardan yararlanılmıştır (Devries vd., 2013; Fanslow, Malihi, Hashemi, Gulliver ve McIntosh, 2021; Haifley, 2021). PFŞ alt boyutu, flört ilişkisi yaşayan kişiler arasında psikolojik olarak zarar verici her türlü davranışı ölçen maddelerden (örn; Bana küfreder/küfretti, her fırsatta kendince sebepler öne sürerek (telefona cevap vermeme, istediği gibi ayrıntılı konuşmama gibi nedenlerle) beni aldatmakla suçlar/suçladı); FFŞ alt boyutu, flört ilişkisi yaşayan kişiler arasında fiziksel olarak zarar verici davranışları ölçen maddelerden (örn; Bana tokat atar/attı, kolumu/bileğimi bükerek/büktü); EFŞ alt boyutu, flört ilişkisi yaşayan kişiler arasında maddi kaynakları elde etme, kullanma üzerindeki baskıyı ve kontrolü ölçen maddelerden (örn; Maddi kazanç fırsatlarımı (iş bulma, çalışma vb.) engelleyici davranır/davrandı, geri ödemediği halde benden tekrarlayan biçimde borç para ister/istedi); CFŞ alt boyutu, bir flört ilişkisinde rıza aranmadan cinsel eylemlere zorlayıcı her türlü davranışı ölçen maddelerden (örn; Kendisine çıplak fotoğraflarımı göndermem konusunda beni zorlar/zorladı, cinsel birlikteliğe ikna etmek için bana yalan söyler/söyledi); DFŞ alt boyutu flört ilişkisi içindeki partnerler arasında dijital platformlarda

gerçekleşen şiddet eylemlerini ölçen maddelerden (örn. Sosyal medyada çevrim içi olup olmadığımı kontrol eder/etti, sosyal medya paylaşımlarıma (fotoğraf, içerik, video vb.) sınırlama getirir/getirdi); S, alt boyutu flört ilişkisi içerisinde sürekli ve istenmeyen şekilde partneri takip etme ve rahatsızlık uyandırma davranışını ölçen maddelerden (örn; Beni kontrol etmek için bilinmeyen numaradan arar/aradı, uygun olmadığımı söylememe rağmen haber vermeden bulunduğum yerde gelir/geldi) oluşmaktadır.

Analizler sonucunda 51 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçme aracı, derecelendirilerek (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman) puanlanan ve flört şiddetini ölçen ifadelerden oluşmaktadır. Her bir alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar, o şiddet türünün yüksekliğini gösterir. Ölçeğin tümünden elde edilen toplam puanların yüksek olması, bireyin flört şiddetinin türlerine maruz kaldığı ve flört şiddetine maruz kalma düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uygun psikometrik analizlerin yapıldığı ölçek, flört şiddeti yaşantılarını belirlemede geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçeğin, ulusal ve uluslararası alanda flört şiddeti yaşantılarını belirleme konusunda öncü bir rol oynaması, alt boyutlarının da dikkate alınmasını gerektiren bir öneme sahiptir.

Geliştirilen Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin ilk boyutu psikolojik şiddettir. Bu boyut bir ilişkideki partnerlerden birinin diğerini duygusal olarak taciz etme, manipüle etme, aşağılama, tehdit etme veya kontrol etme çabalarını içermektedir (Set, 2020). PFS, fiziksel şiddet kadar açık bir şekilde görünmediğinden maruz kalan tarafından fark edilmesi veya tanınması zor olmaktadır (Ureña, Romera, Casas, Viejo ve Ortega-Ruiz, 2015). Bununla birlikte, PFS'nin maruz kalanı başkalarıyla ilişki kurmaktan ve destek aramaktan alıkoyan ve dolayısıyla sosyal çevresiyle ilişkilerini zayıflatan ya da ilişkilerini tümüyle koparan tarafı, fark edilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, mevcut ölçüm aracının psikolojik flört şiddeti boyutu, ileriki çalışmalarda toplumun bu konudaki farkındalığını artırmak ve maruz kalan bireylere destek olma fırsatları yaratmak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu boyut, kültürel dinamikleri göz önünde bulundurarak psikolojik şiddetin belirtileri hakkında değerli tespitler sunabilir. Bu tespitler, psikolojik şiddetin tanınması ve müdahale edilmesi gereken bir sorun olarak kabul edilmesine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, psikolojik şiddet boyutunun incelenmesi, toplumsal farkındalığı artırmak ve etkili müdahale stratejileri geliştirmek açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

İkinci boyut, ekonomik şiddettir. EFŞ, flört ilişkisindeki bir partnerin diğerini ekonomik olarak kontrol etme, manipüle etme veya finansal bağımsızlığını kısıtlama davranışlarını kapsamaktadır (Johnson, Chen, Stylianou ve Arnold, 2022). Tanımından da anlaşılacağı gibi fail, partnerinin ekonomik bağımsızlığını kısıtlayarak güç ve kontrol sağlamaya çalışmakta, bu durum

maruz kalanın hayatını etkileme ve istenmeyen davranışlara boyun eğme ihtimalini artırabilmektedir. Ayrıca partnerin ekonomik olarak faile bağımlı hale gelmesi şiddet içeren ilişkide kalma süresini uzatmakta ve dolayısıyla şiddete maruz kalma riskini artırabilmektedir (Postmus, Plummer, McMahon, Murshid ve Kim, 2012). Buna ek olarak maruz kalanın geleceğe dair planlar yapmasının önüne geçerek diğer şiddet türlerine de kapı aralayabilmektedir. Nitekim EFŞ boyutu flört ilişkisinde güç dengesizliklerinin, kontrol mekanizmalarının ve flört şiddetinin farklı yönlerinin anlaşılabilmesi noktasında dikkat çekmektedir.

Ölçeğin üçüncü boyutunu oluşturan fiziksel şiddet; bir partnerin diğerine fiziksel olarak zarar verme veya tehdit etme davranışlarını kapsamaktadır. Bu türden davranışlar arasında tokat atma, vurma, ısırma, yumruk atma, tırmalama, tekme atma, silah kullanma ve itip kakma gibi eylemler yer almaktadır (Eslek, Kızıltepe ve Irmak, 2021). Fiziksel şiddet; maruz kalanın kişisel ve can güvenliğini doğrudan tehdit etmesi, ciddi yaralanmalara ve hatta ölüme neden olması bakımından toplumun ciddi bir sorun olarak farkında olması gereken konuların başında gelmektedir. Aynı zamanda faili caydırmak ve maruz kalanın haklarını korumak için yasal önlemlerin alınması bakımından da önemli bir yere sahiptir.

Dördüncü boyut cinsel şiddettir. CFŞ, flört ilişkisinde yer alan bir partnerin diğerini cinsel olarak taciz etme, zorlama, tecavüz tehditleri yapma veya rızası olmadan cinsel davranışlara zorlamaya ilişkin her türlü davranış ve tutum olarak değerlendirilmekte ve flört ilişkisindeki şiddetin önlenmesi ve maruz kalanın korunması için hedeflenmesi gereken bir alanı temsil etmektedir. Cinsel flört şiddeti boyutunun ele alınması, cinsel eğitimin ve sağlıklı, rıza temelli cinsel ilişkilerin önemini vurgulaması bakımından önemli bir yere sahiptir.

Beşinci boyut dijital (sanal) şiddettir. DFŞ, flört ilişkisinin dijital veya sanal ortamlarda gerçekleşen bir boyutudur. İlişkide yer alan partnerlerden birinin diğerine dijital platformlarda zarar verme, hakaret etme, tehdit etme, mahremiyet ihlali yapma veya manipüle etme gibi davranışlarını içermektedir (Borrajo, Gámez-Guadix ve Calvete, 2015). Dijital iletişimin yaygınlaşmasıyla birlikte, bu tür şiddetin etkileri de artış göstermektedir (Caridade, Sousa ve Dinis, 2020). Maruz kalanın mahremiyetini ihlal etmesi ve sanal dünyada güvenliğini tehlikeye atması, psikolojik ve duygusal sağlığını olumsuz etkileyebilmesi nedeniyle dijital (sanal) şiddetin bilinmesi, önleyici ve destekleyici çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Altıncı boyut ısrarlı takiptir (stalking). S, flört ilişkilerinde yer alan bir partnerin diğerini sürekli ve istenmeyen bir şekilde takip etme, gözetleme, taciz etme veya rahatsız etme davranışları olarak değerlendirilmektedir (Acquadro-Maran ve Varetto, 2018). Fail; takip, davetsiz olduğu halde ziyaret etme, partnerinin arkadaşlarına soru sorma, partneri uygun olmadığını söylemesine rağmen hediye gönderme gibi çeşitli yollar kullanabilmektedir (Başar ve Sakallı, 2021). Sürekli olarak takip

edilme, maruz kalanın kişisel güvenliğini ve mahremiyetini ihlal edebilmekte ve maruz kalanı toplumdaki izole etme gibi bir sonuca sebebiyet verebilmektedir.

Flört şiddetini önleme ve müdahale çalışmalarında yaşantıların kültürel dinamiklerle belirlenmesi son derece önemlidir. Çünkü şiddet, toplumsal cinsiyet rolleri ile yakından ilişkilidir. Toplumsal cinsiyet normları, beklentileri ve rolleri, flört ilişkilerindeki şiddetin yayılmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, flört yaşantılarının ve şiddetinin yaygınlığı da dikkate alındığında, bu çalışma farklı sosyo-ekonomik dinamiklere sahip 18 yaş üstü bireyler ve yetişkinlerle gerçekleştirilmiş ve 6 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı, flört şiddetini önleme ve müdahale stratejilerinin daha iyi anlaşılmasına ve eğitim içeriklerinin daha iyi yapılandırılmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, ergenler üzerinde psiko eğitim çalışmaları için benzer ölçüm araçlarının geliştirilmesi, erken dönem eğitim çalışmalarının planlanması açısından da önemlidir. Çünkü ergenlik dönemindeki öğrencilerin sağlıklı ilişki dinamiklerini anlamalarına ve bu konuda bilinçlenmelerine yardımcı olan eğitim çalışmaları, gelecekte flört şiddetini azaltmaya ve sağlıklı ilişkileri teşvik etmeye katkı sağlayabilir. Eğitimin bu önemi, gençlerin kendi ilişkilerini daha iyi yönetmelerine ve toplumsal cinsiyet normlarına daha bilinçli bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olabilir.

Geliştirilen ölçüm araçlarıyla belirlenen boyutlar, flört şiddetini inceleyen araştırmalarda yaygın olarak karşılaşılan ve ilgili ölçüm araçlarının alt boyutlarında sıkça yer alan şiddet türleriyle uyumlu niteliktedir. Örneğin, flört şiddetini ölçmeye yönelik tasarlanmış ölçüm araçlarında fiziksel, cinsel ve psikolojik (duygusal) şiddet türlerinin ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir (Aba ve Kulakaç, 2016; Cascardi vd., 2019). Benzer şekilde, maruz kalınan şiddet türlerinin yaygınlığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda da benzer şiddet türlerinin ön planda olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların %94,1'inin psikolojik şiddete, %88,2'sinin fiziksel şiddete, %19,1'inin cinsel şiddete ve %37,5'inin yaralanmaya maruz kaldığı belirlenmiştir (Calikoglu, Yerli ve Tanriverdi, 2021). Benzer şekilde, Türkiye'de yapılan başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin %21,4'ünün flört şiddetine maruz kaldığı ve en sık maruz kalınan şiddet türünün %12,5 ile duygusal şiddet olduğu bildirilmiştir (Akış vd., 2019). Bu çalışmada ayrıca, öğrencilerin %4,2'sinin fiziksel şiddete, %3,5'inin ısrarlı takibe (stalking) ve %1'inin ise cinsel şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir. Şiddet türlerinin yaygınlık oranlarının yüksekliği olumsuz etkilerin de artmasına neden olmaktadır. Nitekim Wood vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, flört şiddetine maruz kalan gençlerin depresyon, travma sonrası stres bozukluğu ve akademik problemler yaşama olasılığının arttığı bulunmuştur. Bu nedenle, flört şiddetinin sadece bireyler üzerinde değil, toplum genelinde ciddi bir sorun olarak ele alınması gerekliliği açıktır. Yaygınlık oranları, şiddetin sosyo-kültürel dinamikleri ve olumsuz etkilerine yönelik alanyazında önemli katkılar sağlayan ancak önceki ölçüm araçlarıyla yapılan çalışmalarda ağırlıklı

olarak incelenmeyen ısrarlı takip ve dijital şiddet türlerinin de ileriki araştırmalarda ele alınmasının da önem arz ettiği düşünülmektedir. Özellikle dijital teknolojilerin hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmesiyle birlikte, söz konusu şiddet türlerinin incelenmesi, flört şiddetinin tüm yönleriyle anlaşılmasına ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu noktada, DSÖ (2002) ve CDC'nin (2015) yakın partner şiddeti kapsamında ele aldığı şiddet türleri arasında fiziksel, duygusal, ekonomik ve cinsel şiddet türlerinin yanı sıra "dijital şiddet" ve "ısrarlı takip (stalking)" gibi türlerin de yer alması, bu yönde yapılacak araştırmaların gerekliliğini destekler niteliktedir. Bu bağlamda, flört şiddetinin dijital boyutunun ve ısrarlı takip gibi yeni şiddet formlarının araştırılması, toplumsal farkındalığı artırarak önleyici ve müdahale edici stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, partner ilişkilerinde sıklıkla görülen şiddet türlerinin yaygınlığının giderek artması, şiddetin ruh sağlığı ve toplumsal ilişkiler üzerindeki olumsuz etkileri, yalnızca bireysel değil toplumsal düzeyde de ciddi bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, flört şiddetinin, bir yandan evlilik ve aile içinde yaşanan aile içi şiddet eğilimlerini öngörmek açısından önemli bir belirleyici olduğu, diğer yandan aile içi şiddetin de flört şiddeti ile ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Nitekim Bilican-Gökkaya ve Öztürk (2021) tarafından yapılan güncel bir araştırmada, çocukluk döneminde aile içi şiddet mağduru olanların ya da aile içinde şiddete tanık olanların ilerleyen yıllarda yakın ilişkilerinde flört şiddetine daha sık maruz kaldıkları saptanmıştır. Diğer yandan flört şiddetinin gelecekte aile içi şiddete dönüşebildiği vurgulanmaktadır (Avşar-Baldan ve Akış, 2017). Bu bulgular, flört şiddetinin sadece tek bir ilişki türüyle sınırlı kalmayıp genellikle daha büyük bir şiddet deseninin parçası olduğunu gösterir niteliktedir. Bu nedenle, flört şiddetinin önlenmesi ve müdahale edilmesi, aile içi şiddetin de azaltılmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin olumsuz yansımaları ile birlikte, şiddetin uygulanmasında da yeni araçlar kullanıldığı, dijital şiddet ve ısrarlı takip gibi şiddet biçimlerinin yaygınlaştığı da gözlemlenmektedir. Nitekim Türkiye'de 2021 yılında yapılan Dijital Şiddet Araştırması'na göre, dijital şiddet eylemlerinin sosyal medya platformlarıyla birlikte yaygınlaştığı ve Instagram (%53), Facebook (%35) ve Twitter (%19) gibi sosyal medya platformlarında sıkça görüldüğü ve Türkiye'de her beş kişiden birinin dijital şiddete uğradığı saptanmıştır. Aynı araştırmada dijital şiddetin gençler arasında daha yaygın olduğu özellikle de 15-17 yaş arasındaki her beş gençten biri ve 18-32 yaş arasındaki her üç gençten birinin dijital şiddete maruz kaldıklarını belirttikleri raporlanmıştır (Konda, 2021). Bu araştırma flört ilişkilerinde yaşanan dijital şiddetle sınırlı olmamakla birlikte söz konusu şiddet türü ile ilgili araştırmalara duyulan ihtiyacı da destekler niteliktedir.

Alanyazındaki tüm bu vurgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, şiddetin farklı biçimlerini anlamamanın ve daha kapsayıcı bir şekilde tanımlamanın, toplumun genel sağlığı ve güvenliği açısından son derece önemli olduğu açıktır. Dolayısıyla şiddet türlerinin anlaşılması, önlenmesi ve müdahale edilmesi için etkili stratejiler geliştirmek, toplumda daha sağlıklı ve güvenli ilişkilerin oluşmasına katkıda bulunabilir. Özellikle şiddet türleri ile birlikte şiddete maruz kalan bireylerin farklı türdeki şiddetle başa çıkma yollarının anlaşılması, şiddetle mücadelede işlevsel destek kaynaklarına ulaşılmasını kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır. Diğer yandan flört şiddetinin ergenler ve beliren yetişkinlerdeki yaygınlığı dikkate alındığında, flört şiddetinin ölçülmesi ve araştırılması, akademisyenler kadar eğitimciler için de önem taşımaktadır. Şiddet türleri ve etkilerini anlamak, önlemek ve müdahale etmek için gerekli bilgi ve anlayışın oluşturulmasına katkı sağlamanın yanı sıra toplumda şiddetin azaltılmasına ve sağlıklı ilişkilerin teşvik edilmesine destek sağlayabilir. Bu bağlamda geliştirilen Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği, flört şiddetini ve türlerini kapsayıcı bir şekilde belirlemenin ve yaygınlık oranlarını geniş bir kapsamda ortaya koymasının yanı sıra flört şiddeti türlerinin anlaşılması, önlenmesi ve mücadelesinde etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayan bir adım olarak değerlendirilebilir.

Geliştirilen ölçüm aracı, farklı yaş gruplarından ve sosyo-ekonomik arka planlardan gelen bireylerin flört şiddeti deneyimlerini değerlendirmenin yanı sıra sağlıklı, şiddetten arınmış ve öğrenmeye elverişli bir iklimin oluşturulmasına, eğitimcilerin ve akademisyenlerin bu alandaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemelerine ve karşılımlarına da yardımcı olabilir. Ayrıca, flört şiddeti konusunda farkındalığı artırmanın ve öğrencilere sağlıklı ilişki dinamiklerini öğretmenin önemli bir parçası olan toplumsal farkındalığın artırılması ve eğitimcilerin daha etkili bir rol oynaması, gençler arasında daha sağlıklı ilişkilerin gelişmesine ve şiddetin azaltılmasına yönelik çabaları destekleyebilir. Dolayısıyla, "Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği" gibi ölçme araçlarının kullanılması, okul iklimi ve kültürünün değiştirilmesi potansiyelini de artırabilir. Bu araçlar, düşük maliyetle yüksek riskli durumları tespit etmek ve profesyonel destek için güvenilir bir temel oluşturmak açısından eğitimciler için önemli kaynaklardır. Bu sayede, okullar daha güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlama yolunda ilerleyebilirler.

Son olarak, araştırma kapsamında geliştirilen Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği'nin, belirli bir gruba yönelik bir müdahale programı tasarlanırken, programın içeriğini şekillendirmek ve araştırma projelerine yön vermek amacıyla kullanılacak çalışmalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların, ölçeğin farklı toplumlarda ve yaş gruplarında kullanılabilirliğini değerlendirmenin yanı sıra flört şiddeti türlerinin yaş aralıkları ya da farklı demografik özelliklere göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemede de önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aba, Y. & Kulakaç, Ö. (2016). Çatışmaların çözümüne yaklaşım yaklaşımı: kullanım ve güvenilirlik çalışması. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 12(1), 33-43.
- Acquadro-Maran, D. & Varetto, A. (2018). Psychological impact of stalking on male and female health care professional victims of stalking and domestic violence. *Frontiers in Psychology*, 9, 321. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00321>
- Adams, A. E., Sullivan, C. M., Bybee, D. & Greeson, M. R. (2008). Development of the scale of economic abuse. *Violence Against Women*, 14(5), 563-588. <https://doi.org/10.1177/1077801208315529>
- Aizpitarte, A. & Rojas-Solís, J. L. (2019). Factor structure of the Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory for Mexican youth (VADRI-MX). *International Journal of Psychological Research*, 12(2), 29-36. <https://doi.org/10.21500/20112084.4222>
- Akış, N., Haşıl-Korkmaz, N., Taneri, P. E., Özkaya, G. & Güney, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde flört şiddeti sıklığı ve etkileyen etmenler. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 4(3), 294-300. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.550913>
- Amar, A. F. & Gennaro, S. (2005). Dating violence in college women: associated physical injury, healthcare usage, and mental health symptoms. *Nursing Research*, 54(4), 235-242. <https://doi.org/10.1097/00006199-200507000-00005>
- Avşar-Baldan, G. & Akış, N. (2017). Flört şiddeti. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-44.
- Başar, D. & Sakallı, N. (2021). Stalking: Definition and its relationship with social psychological variables. *Turkish Psychological Articles*, 24(47), 22-36. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120201119m000030>
- Bilican-Gökkaya, V. & Öztürk, M. (2021). Çocukluktaki aile içi şiddet öyküsü ile flört şiddeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 219-240. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.959425>
- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M. & Calvete, E. (2015). Cyber dating abuse: prevalence, context, and relationship with offline dating aggression. *Psychological Reports*, 116(2), 565-585. <https://doi.org/10.2466/21.16.PR0.116k22w4>
- Brewer, N., Thomas, K. A. & Higdon, J. (2018). Intimate partner violence, health, sexuality, and academic performance among a national sample of undergraduates. *Journal of American College Health: J of ACH*, 66(7), 683-692. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1454929>
- Buelna, C., Ulloa, E. C. & Ulibarri, M. D. (2009). Sexual relationship power as a mediator between dating violence and sexually transmitted infections among college women. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(8), 1338-1357. <https://doi.org/10.1177/0886260508322193>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Calikoglu, E., Yerli, E. & Tanriverdi, E. (2021). Dating violence among university students: A cross-sectional study from Eastern Turkey. *EJMI*, 5(1), 113-121.
- Caridade, S., Sousa, H. F. P. & Dinis, M. A. P. (2020). Cyber and offline dating abuse in a Portuguese sample: Prevalence and context of abuse. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 10(10), 152. <https://doi.org/10.3390/bs10100152>
- Cascardi, M., Blank, S. & Dodani, V. (2019). Comparison of the CADRI and CTS2 for measuring psychological and physical dating violence perpetration and victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(16), 3466-3491. <https://doi.org/10.1177/0886260516670182>
- CDC. (2015). Understanding Teen Dating Violence: Fact Sheet, 2014. <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/teen-dating-violence-2014-a.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cebecioğlu, G. & Altıparmak, İ. B. (2017). Digital violence: A research on social networks. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 423-431. <https://doi.org/10.19126/suje.305282>
- Civan-Gökkaya, S. (2022). Flört Şiddeti Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 197-222. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1032755>
- DeGue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L. & Tharp, A. T. (2014). A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346-362. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.05.004>
- Devries, K. M., Mak, J. Y., Garcia-Moreno, C., Petzold, M., Child, J. C., Falder, G., ... & Watts, C. H. (2013). The global prevalence of intimate partner violence against women. *Science*, 340(6140), 1527-1528. <https://doi.org/10.1126/science.1240937>
- DSÖ. (2002). World Report on Violence and Health: Summary. Geneva: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42510/WHR_2002.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.
- Duval, A., Lanning, B. A. & Patterson, M. S. (2020). A systematic review of dating violence risk factors among undergraduate college students. *Trauma, Violence & Abuse*, 21(3), 567-585. <https://doi.org/10.1177/1524838018782207>
- Eslek, D., Kızıltepe, R. & Irmak, T. Y. (2021). Flört şiddetini anlamak: Nitel bir çalışma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24(48), 53-67. <http://doi.org/10.31828/tpy1301996120210505m000039>
- Fanslow, J. L., Malihi, Z. A., Hashemi, L., Gulliver, P. J. & McIntosh, T. K. (2021). Lifetime prevalence of intimate partner violence and disability: Results from a population-based study in New

- Zealand. *American Journal of Preventive Medicine*, 61(3), 320-328. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2021.02.022>
- Fellmeth, G. L., Heffernan, C., Nurse, J., Habibula, S. & Sethi, D. (2013). Educational and skills-based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 9(1), i-124. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd004534.pub3>
- Fernández-Antelo, I., Cuadrado-Gordillo, I. & Martín-Mora Parra, G. (2020). Synergy between acceptance of violence and sexist attitudes as a dating violence risk factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5209. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>
- Fernet, M., Hébert, M., Brodeur, G. & Théorêt, V. (2021). “When you’re in a relationship, you say no, but your partner insists”: sexual dating violence and ambiguity among girls and young women. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(19-20), 9436-9459. <https://doi.org/10.1177/0886260519867149>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. b.). SAGE Publications.
- Fincham, F. D., Cui, M., Braithwaite, S. & Pasley, K. (2008). Attitudes toward intimate partner violence in dating relationships. *Psychological Assessment*, 20(3), 260-269. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.260>
- García-Díaz, V., Fernandez-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Díaz, F. J. & Lana, A. (2020). Tolerance of intimate partner violence and sexist attitudes among health sciences students from three Spanish universities. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 179–185. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.01.003>
- Ganson, K. T., Lisi, N. E., O’Connor, J. & Nagata, J. M. (2022). Association between binge eating and physical violence perpetration among US college students. *Journal of Eating Disorders*, 10(1), 171. <https://doi.org/10.1186/s40337-022-00700-z>
- Gracia-Leiva, M., Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S. & Páez-Rovira, D. (2019). La dating violence (DV): A systematic meta-analysis review. *Anales de Psicología*, 35(2), 300-313. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.333101>
- Haifley, C. K. (2021). Economic abuse: a literature review of a salient yet overlooked form of intimate partner violence. *Theory in Action*, 14(2), 82-91.
- Halpern, C. T., Spriggs, A. L., Martin, S. L. & Kupper, L. L. (2009). Patterns of intimate partner violence victimization from adolescence to young adulthood in a nationally representative sample. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 45(5), 508–516. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.011>

- Hays, D. G., Michel, R. E., Cole, R. F., Emelianchik, K., Forman, J., Lorelle, S., McBride, R. & Sikes, A. (2011). A phenomenological investigation of adolescent dating relationships and dating violence counseling interventions. *The Professional Counselor*, 1(3), 222-233. <https://doi.org/10.15241/dgh.1.3.222>
- Johnson, L., Chen, Y., Stylianou, A. & Arnold, A. (2022). Examining the impact of economic abuse on survivors of intimate partner violence: a scoping review. *BMC Public Health*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13297-4>
- Katz, J. & Moore, J. (2013). Bystander education training for campus sexual assault prevention: An initial meta-analysis. *Violence and Victims*, 28(6), 1054-1067. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-12-00113>
- Kettrey, H. H. & Marx, R. A. (2021). Effects of bystander sexual assault prevention programs on promoting intervention skills and combatting the bystander effect: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 17, 343-367. <https://doi.org/10.1007/s11292-020-09417-y>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. b.). Guilford Press.
- Konda. (2021). *Türkiye’de Dijital Şiddet Araştırması*. Toplumsal Bilgi ve İletişim Derneği. https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/digital_violence_report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Krebs, C., Breiding, M. J., Browne, A. & Warner, T. (2011). The association between different types of intimate partner violence experienced by women. *Journal of Family Violence*, 26, 487-500. <https://doi.org/10.1007/s10896-011-9383-3>
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L. & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088.
- Lin, W-H. & Chiao, C. (2020). Adverse adolescence experiences, feeling lonely across life stages and loneliness in adulthood. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(3), 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.006>
- Marcos, V., Gancedo, Y., Castro, B. & Selaya, A. (2020). Dating violence victimization, perceived gravity in dating violence behaviors, sexism, romantic love myths and emotional dependence between female and male adolescents. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11, 132–145. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.040>
- Moore, T. M., Elkins, S. R., McNulty, J. K., Kivisto, A. J. & Handsel, V. A. (2011). Alcohol use and intimate partner violence perpetration among college students: Assessing the temporal

- association using electronic diary technology. *Psychology of Violence*, 1(4), 315-328. <https://doi.org/10.15288/jsad.2010.71.78>
- Olgun-Kaval, N., Kılıç, G. & Arkar, H. (2022). Flört Şiddeti Ölçeği'nin (FŞÖ+) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. International Ege Congress on Social Sciences & Humanities'de sunulmuş bildiri, 2-4 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- O'Leary, K. D. & Smith-Slep, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 314-327. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3203_01
- Polat, Y., İpekçi, N., Yurdagül, G., Öztürk, M., Tatlı, S. & Yavuzekinci, M. (2016). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinde flört şiddeti prevalansının belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 361-380.
- Postmus, J. L., Plummer, S. B., McMahon, S., Murshid, N. S. & Kim, M. S. (2012). Understanding economic abuse in the lives of survivors. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 411-430. <https://doi.org/10.1177/0886260511421669>
- Redondo, I., Jaureguizar, J., Dosil, M. & Galende, N. (2022). Measuring cyber dating violence: Reliability and validity of the Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA) in Spanish young adults. *Clínica y Salud. Advance online publication*. <https://doi.org/10.5093/clysa2022a10>
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, A. & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: Una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56. <http://doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001>
- Set, Z. (2020). Flört şiddeti: Bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(12), 444-454. <https://doi.org/10.18863/pgy.674468>
- Shorey, R. C., Stuart, G. L. & Cornelius, T. L. (2011). Dating violence and substance use in college students: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 541-550. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.08.003>
- Silverman, J. G., Raj, A. & Clements, K. (2004). Dating violence and associated sexual risk and pregnancy among adolescent girls in the United States. *Pediatrics*, 114(2), e220-e225. <https://doi.org/10.1542/peds.114.2.e220>
- Sjödın, A-K., Wallinius, M., Billstedt, E., Hofvander, B. & Nilsson, T. (2017). Dating violence compared to other types of violence: Similar offenders but different victims. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(2), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.03.001>

- Smith, J., Mulford, C., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Niolon, P. H. & Blachman-Demner, D. (2015). Taking stock of behavioral measures of adolescent dating violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(5), 674–692. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1049767>
- Straus, M. A. (2004). Cross-cultural reliability and validity of the Revised Conflict Tactics Scales: A study of university student dating couples in 17 nations. *Cross-Cultural Research*, 38, 407-432. <https://doi.org/10.1177/1069397104269543>
- Swahn, M. H., Simon, T. R., Hertz, M. F., Arias, I., Bossarte, R. M., Ross, J. G., ... & Hamburger, M. E. (2008). Linking dating violence, peer violence, and suicidal behaviors among high-risk youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.020>
- Tarriño-Concejero, L., García-Carpintero-Muñoz, M. L. Á., Barrientos-Trigo, S. & Gil-García, E. (2023). Dating violence and its relationship with anxiety, depression, and stress in young Andalusian university students. *Enfermeria Clinica (English Edition)*, 33(1), 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2022.07.004>
- Terzioğlu, F., Gönenç, İ. M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Yılmaz-Sezer, N. & Demirtaş-Hıçılmaz, B. (2016). The validity and reliability of the dating violence scale. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 19(4), 225-232.
- Tomaszewska, P. & Schuster, I. (2021). Prevalence of teen dating violence in Europe: A systematic review of studies since 2010. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 178, 11–37. <https://doi.org/10.1002/cad.20437>
- Toplu-Demirtaş, E., Hatipoğlu-Sümer, Z. & Fincham, F. (2017). Intimate partner violence in Turkey: The Turkish Intimate Partner Violence Attitude Scale-Revised. *Journal of Family Violence*, 32, 349-356. <https://doi.org/10.1007/s10896-016-9852-9>
- Ureña, J., Romera, E. M., Casas, J. A., Viejo, C. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Psychometrics properties of Psychological Dating Violence Questionnaire: A study with young couples. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.07.002>
- Ünal, Ö., Er-Vargün, G. & Akgün, S. (2022). Algılanan ebeveyn şiddeti, cinsiyetçilik ve kadına yönelik flört şiddetine yönelik tutumlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14, 308-317.
- Vagi, K. J., O'Malley Olsen, E., Basile, K. C. & Vivolo-Kantor, A. M. (2015). Teen dating violence (physical and sexual) among US high school students: Findings from the 2013 national youth risk behavior survey. *JAMA Pediatrics*, 169(5), 474-482. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.3577>

- Van Camp, T., Hébert, M., Fernet, M., Blais, M. & Lavoie, F. (2013). Perceptions des jeunes victimes de violence sexuelle au sein de leurs relations amoureuses sur leur pire expérience. *Journal International de Victimologie*, 11(2), jidv30_4.
- Weisz, A. N. & Black, B. M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: Strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(6), 641-660. <https://doi.org/10.1080/10926771.2010.502089>
- Westrup, D. & Fremouw, W. J. (1998). Stalking behavior: A literature review and suggested functional analytic assessment technology. *Aggression and Violent Behavior*, 3(3), 255-274.
- Wood, L., Voth-Schrag, R. & Busch-Armendariz, N. (2020). Mental health and academic impacts of intimate partner violence among IHE-attending women. *Journal of American College Health: J of ACH*, 68(3), 286–293. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1546710>

Extended Abstract

Dating violence is a form of violence that occurs in relationships between individuals without a marital bond, involving physical, sexual, psychological, economic, and virtual violence behaviors, as well as stalking (persistent tracking) behaviors towards each other (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2015). The short and long-term negative psychological and physical effects of this type of violence contribute significantly to its recognition as a public health issue, a perspective supported by the studies of CDC (2015) and Gracia-Leiva et al. (2019). Recognizing dating violence as a public health issue highlights the importance of identification and prevention efforts. The need for preventive and descriptive studies on dating violence necessitates the development of a validated and reliable standard measurement tool capable of comprehensively assessing dating violence.

This study aims to develop a measurement tool, the Dating Violence Experiences Scale, which comprehensively assesses dating violence in its psychological, physical, sexual, economic, digital, and stalking dimensions, recognized in national and international literature in recent years. Therefore, the aim of the research is to develop the Dating Violence Experiences Scale, a comprehensive measurement tool to identify dating violence experiences and to examine its psychometric properties.

The data used for Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were collected through Google Forms from participants aged 18 and over without marital ties from various regions of Türkiye. The research dataset included 465 participants for EFA (338 females [72.6%], 125 males [26.8%], and 2 participants [0.43%] who chose not to specify their gender) and 466 participants for CFA (279 females [59.7%], 185 males [39.6%], and 2 participants [0.6%] who chose not to specify their gender).

To create a pool of items for the Dating Violence Experiences Scale (DVES), a review of the literature was conducted to categorize the experiences of dating violence under relevant headings. A draft form was created and presented to expert academics from the fields of measurement and evaluation, counseling and guidance, and psychology for their opinions on the expression, content, and measurement aspects. Following necessary adjustments based on expert opinions, the scale was prepared for implementation. Experts were asked to evaluate each of the 92 items in the form regarding dating violence ("Item should be removed (-1)," "Item can be used but is not mandatory (0)," "Item should be used (1)"). After feedback, the scale was refined, and one item was removed based on expert opinions. The scale was applied to a group of 10 individuals for spelling, punctuation, and grammar, and because of the feedback received, one item was added, resulting in the final version. The final item pool consisted of 92 items, and the scale was tested for construct validity using EFA.

The adequacy of the sample size for factor analysis was assessed with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient for sampling adequacy and the Bartlett Sphericity test for inter-item correlations. The obtained values (KMO=0.95; Bartlett= $\chi^2=49839.544$; $p<0.05$) indicated that the data were suitable for factor analysis.

When Principal Axis Factoring analysis was performed using the "varimax" rotation method, a total of 41 items (1, 3, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 31, 33, 36, 39, 43, 46, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 70, 75, 81, 82, 84, 85, 87, 89) were excluded from the structure due to their factor loads being below 0.30 and the difference between the factor loads being less than 0.10, while these items loaded onto multiple factors. With the form reduced to 51 items, the subsequent Principal Axis Factoring analysis revealed values that indicated the Dating Violence Experiences Scale had a structure consisting of six factors. The factors were named according to the literature as follows: 8 items for Psychological Dating Violence (PDV), 7 items for Economic Dating Violence (EDV), 14 items for Physical Dating Violence (PhDV), 8 items for Sexual Dating Violence (SDV), 9 items for Digital Dating Violence (DDV), and 5 items for Stalking (S). The total variance explained by the factors was 43.89% for physical violence, 9.32% for digital violence, 6.16% for sexual violence, 3.72% for psychological violence, 3.58% for economic violence, and 2.78% for stalking. The cumulative variance of loadings between 2.784% and 43.885% accounted for 69.45% of the total variance.

To assess the reliability of the sub-dimensions of the Dating Violence Experiences Scale, alpha internal consistency coefficients were calculated as follows: 0.97 for PhDV, 0.92 for DDV, 0.93 for SDV, 0.89 for PDV, 0.91 for EDV, and 0.87 for S. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to examine model fit values, revealing acceptable model-data fit with RMSEA=.078; SRMR=.080; IFI=.89; CFI=.89; NFI=.86, and RFI=.85 values (Kline, 2016).

To test the criterion validity of the developed scale, it was administered to a study group consisting of 122 university students along with the Dating Violence Scale developed by Civan-Gökkaya (2022). Positive and significant relationships were found between the Physical Violence sub-dimension of the Dating Violence Experiences Scale and the Physical Violence sub-dimensions of Civan-Gökkaya's scale ($r=.79$; $p<.01$), as well as with sexual violence ($r=.58$; $p<.01$), emotional violence ($r=.50$; $p<.01$), and control behavior ($r=.50$; $p<.01$). Similarly, positive, and significant relationships were identified between the Psychological Violence sub-dimension of the Dating Violence Experiences Scale and the Emotional Violence sub-dimension of Civan-Gökkaya's scale ($r=.63$; $p<.01$), physical violence ($r=.36$; $p<.01$), and control behavior ($r=.33$; $p<.01$). The Sexual Violence sub-dimension of the developed scale exhibited positive relationships with physical ($r=.35$; $p<.01$) and emotional ($r=.49$; $p<.01$) violence sub-dimensions, while no significant relationships were found with sexual violence ($r=.16$; $p>.05$) and control behavior ($r=.18$; $p>.05$) sub-dimensions. Moreover, the Economic Violence sub-dimension of the Dating Violence Experiences Scale showed positive relationships with the emotional ($r=.44$; $p<.01$) and physical violence ($r=.21$; $p<.05$) sub-dimensions of Civan-Gökkaya's scale. Similarly, the Digital Violence sub-dimension exhibited positive relationships with all sub-dimensions of Civan-Gökkaya's scale, namely physical violence ($r=.57$; $p<.01$), sexual violence ($r=.32$; $p<.01$), emotional violence ($r=.59$; $p<.01$), and control behavior ($r=.47$; $p<.01$). Finally, stalking (persistent tracking) showed positive and significant relationships with all sub-dimensions of Civan-Gökkaya's scale, including physical ($r=.31$; $p<.01$), sexual ($r=.26$; $p<.01$), emotional ($r=.43$; $p<.01$), and control behavior ($r=.42$; $p<.01$).

In conclusion, the developed "Dating Violence Experiences Scale (DVES)" has completed its validity and reliability study and is evaluated as a valid and reliable scale developed based on the stages of scale development.

The developed measurement tool can not only assess the experiences of dating violence among individuals from different age groups and socio-economic backgrounds but also contribute to the creation of a healthy, violence-free, and conducive learning environment. In doing so, it may assist educators and academics in identifying and meeting their training needs in this field. Moreover, increasing societal awareness, an essential component of teaching healthy relationship dynamics and enhancing educators' effectiveness, can support efforts to develop healthier relationships among youth and reduce violence. Therefore, the use of measurement tools like the "Dating Violence Experiences Scale" has the potential to enhance the transformation of school atmosphere and culture. These tools are crucial for educators as they can help identify high-risk situations at a low cost and establish a reliable foundation for professional support. Consequently, schools can progress toward providing a safer and healthier learning environment.

Finally, it is believed that the Dating Violence Experiences Scale developed within the scope of the research could contribute to studies aimed at designing an intervention program for a specific group. These studies could be utilized to shape the content of the program and provide guidance for research projects. These types of studies are believed to make significant contributions not only to assessing the applicability of the scale in different societies and age groups but also to determining whether variations exist in the types of dating violence based on age ranges or different demographic characteristics.

Ekler

Ek 1. Flört Şiddeti Yaşantıları Ölçeği

Ölçek Maddeleri	PFŞ	EFŞ	FFŞ	CFŞ	SFŞ	S
Bana küfreder/küfretti	X					
Her fırsatta kendince sebepler öne sürerek (telefona cevap vermeme, istediği gibi ayrıntılı konuşmama gibi nedenlerle) beni aldatmakla suçlar/suçladı.	X					
Başka biriyle konuştuğum zaman sanki onunla flörtleşme ihtimalim varmış gibi düşünerek problem (suçlama, kızma, küsme vb.) çıkarır/çıkardı.	X					
Kavga sırasında beni incitecek sözler söyler/söyledi.	X					
Geçmiş ilişkilerimi gündeme getirerek tartışma sırasında üstünlük kurar/kurdu.	X					
İkimizi ilgilendiren durumlarda kararları kendisi vermek ister/istedi.	X					
Değerlerimle alay eder/etti.	X					
Fikirlerimi önemsemez/önemsemedi.	X					
Kazandığım/biriktirdiğim parayı nasıl kullandığıma müdahale (hesap sorma, erişimimi engelleme vb.) eder/etti.		X				
Hesabı ödememi benden bekleyerek bana karşı zorlayıcı (baskı kurma, küçümseme, aşağılama, cinsiyetçi davranma vb.) davranır/davrandı.		X				
Maddi kazanç fırsatlarımı (iş bulma, çalışma vb.) engelleyici davranır/davrandı.		X				
Paramı nereye harcadığımı takip eder/etti.		X				
Geri ödemediği halde benden tekrarlayan biçimde borç para ister/istedi.		X				
Daha az kazandığım ya da daha az param olduğu için istediklerimi almam konusunda bana söz hakkı tanımaz/tanımadı.		X				
Maddi olarak beni borçlandırır/borçlandırdı.		X				
Bana vurur/vurdu.			X			
Bana tokat atar/attı.			X			
Tartışma sırasında beni iter/itti.			X			
Boğazımı sıkar/sıktı.			X			
Beni odaya ya da eve kilitler /kilitledi.			X			
Zarar verdiğini düşünmeksizin telefon, anahtar gibi nesnelere bana doğru fırlatır /fırlattı.			X			
Kolumu/bileğimi bükerek/bükte.			X			
Bana yumruk atar/attı.			X			
Zarar verdiğini düşünmeksizin yüzümü, boynumu çizer/çizdi.			X			
Bana bir cisimle vurur/vurdu.			X			
Beni öldürmekle tehdit eder/etti.			X			

Güç kullanarak saçımı çeker/çektii.	X
Beni tekmeler/tekmeledi.	X
Üzerime yürür/yürüdü.	X
Cinsel birlikteliğe ikna etmek için bana yalan söyler/söyledi.	X
Cinsel uzuvlarıma zarar verir/verdi.	X
Beni, kendi cinsel uzuvlarına dokunmam konusunda zorlar/zorladı.	X
Cinsel fantezilerini uygulamam için bana baskı yapar/yaptı.	X
Beni sanal seks (seksting, vb.) yapmam konusunda zorlar/zorladı	X
Beni oral seks yapmam konusunda zorlar/zorladı.	X
Kendisine çıplak fotoğraflarımı göndermem konusunda beni zorlar/zorladı.	X
Cinsel içerikli paylaşımlarıyla (mesaj gönderme, video izletme, vb.) beni rahatsız eder/etti.	X
Sosyal medyadan bazı takipçilerimi tehdit olarak algılayarak iznim olmadan engeller/engelledi.	X
Fikrimi önemsemeden kendisinin istemediği kişileri telefon rehberimden çıkarır/çıkardı	X
Sosyal medya hesaplarımla şifresini istemediğim halde, bir şekilde (izinsiz, duygusal baskı uygulayarak, zorlayarak vb.) alır/aldı.	X
Sosyal medya hesaplarımdan kimleri takip edebileceğimi belirlemeye (ikna, telkin, uyarı, kontrol vb. ile) çalışır/çalıştı.	X
Sosyal medya hesabımı/hesaplarımı kapatmam için beni zorlar/zorladı.	X
Sosyal medya paylaşımlarıma (fotoğraf, içerik, video vb) sınırlama getirir/getirdi.	X
Sosyal medyada çevrim içi olup olmadığımı kontrol eder/etti.	X
Sosyal medyada tanıştığım biriyle yakınlaştığım konusunda beni suçlayarak hesap sorar/sordu.	X
Beni kontrol edebilmek için sosyal medya hesabından yakın arkadaşlarımı takipçi listesine ekler/ekledi.	X
Tesadüfmiş gibi yaparak gittiğim her yerde karşıma çıkar/çıkı.	X
Beni kontrol etmek için bilinmeyen numaradan arar/aradı.	X
Beni takip ederek kendisini fark etmemi sağlayacak davranışlarda bulunur/bulundu.	X
Uygun olmadığımı söylememe rağmen haber vermeden bulunduğum yerde gelir/geldi.	X
İlişkimize kontrolü ele almak ya da bana karşı koz olarak kullanabilmek için arkadaşlarımdan bilgi toplamaya çalışır/çalıştı.	X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulunun 11.01.2023 tarih ve 14 sayılı onayı ile yürütülmüştür.