



**BAYBURT
UNIVERSITY**

**JOURNAL OF
BAYBURT
EDUCATION
FACULTY**

VOL: 19
ISSUE: 42
YEAR: 2024
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



**BAYBURT
ÜNİVERSİTESİ**

**BAYBURT
EĞİTİM
FAKÜLTESİ
DERGİSİ**

CİLT: 19
SAYI: 42
YIL: 2024
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

Sahibi

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Yardımcı Editörler

Doç. Dr. Mustafa DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

Alan Editörleri

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK
Doç. Dr. Murat KUL
Doç. Dr. Cansu TUTKUN
Doç. Dr. Bilge ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ
Dr. Öğr. Üyesi Fatma COŞKUN
Dr. Öğr. Üyesi Furkan ALTUNAY
Dr. Öğr. Üyesi Gizem BERK
Dr. Öğr. Üyesi Mahir KAVUN
Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI
Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)
Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)
Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)
Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)
Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)
Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)
Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Owner

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

Management

Professor Sedat MADEN (Dean)

Editor

Professor Sedat MADEN (Dean)

Associate Editors

Assoc. Professor Mustafa DEMİR
Asst. Professor Faruk ARICI
Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Editorial Boards

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ
Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK
Assoc. Professor Murat KUL
Assoc. Professor Cansu TUTKUN
Assoc. Professor Bilge ÖZTÜRK
Asst. Professor Celal BOYRAZ
Asst. Professor Emrullah BANAZ
Asst. Professor Fatma COŞKUN
Asst. Professor Furkan ALTUNAY
Asst. Professor Gizem BERK
Asst. Professor Mahir KAVUN
Asst. Professor Lokman KOÇAK
Asst. Professor Sinan ARI
Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)
Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)
Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)
Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)
Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)
Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)
Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)
Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)
Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)
Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)
Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)
Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)
Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)
Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)
Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)
Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)
Professor Gülden UYANIK (Marmara University)
Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)
Professor Hasan KAYA (Erciyes University)
Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)
Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)
Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)
Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)
Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)
Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)
Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)
Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)
Assoc. Prof. Suat TÜRKÖĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

İletişim/ ContactBayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: bayef@bayburt.edu.tr

Yabancı Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Ali Emir Kaan AYYILDIZ

Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ

Arş. Gör. Cem KURDAL

Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

Arş. Gör. Hilal YARAR

Arş. Gör. Mustafa ÇAKIR

Dil Sorumlusu

Arş. Gör. Ali Emir Kaan AYYILDIZ

Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ

Arş. Gör. Hilal YARAR

Arş. Gör. Mustafa ÇAKIR

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Foreign Language Editor

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Layout Editors

Res. Assist. Ali Emir Kaan AYYILDIZ

Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ

Res. Assist. Cem KURDAL

Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

Res. Assist. Hilal YARAR

Res. Assist. Mustafa ÇAKIR

Language Editor

Res. Assist. Ali Emir Kaan AYYILDIZ

Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ

Res. Assist. Hilal YARAR

Res. Assist. Mustafa ÇAKIR

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages.

In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2024 Cilt: 19, Sayı: 42

Hakem Listesi

Prof. Dr. Bayram Baş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Neriman Aral	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nilüfer Okur Akçay	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Celalettin Korkmaz	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Zorlu	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Göçen	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram Bozkurt	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Kaplan	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Adem Yılmaz	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar Ayyıldız	Ankara Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Kevser Tozduman Yaralı	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Kübra Pullu	Munzur Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Özdemir	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Ünal Deniz	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
Doç. Dr. Seda Aktı Aslan	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Okay Demir	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Arif Cem Topuz	Ardahan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bayram Bozkurt	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özdoğru	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine Ayanoğlu	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal Yılmaz	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan Akpınar	Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Müge Kunt Bayramoğlu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayça Köksal Konik

İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Pelin Pekince

Kırklareli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasibe Sarı

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut Gül

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Beyda Topan

Amasya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İhsan Akeren

Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alaattin Ciminli

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Özgöl

Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Habip Taş

Fırat Üniversitesi

Öğr. Gör. Esra Nur Demirtaş

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

1870-1904 Acil Uzaktan Öğretimin Ardından Eğitime Yabancılaşma: Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Eğitim Üzerine Anlatıları

Can MIHCI Zeynep TAÇGIN

1905-1926 Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği

Talha KOÇAK Özgen KORKMAZ Fatih SALTAN

1927-1953 The Relationship Between Trust in Principal and Teacher Voice

Muhammed ÇELİK Ramazan ERTÜRK

1954-1985 Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme

Aslı BALCI Zeynep KİSHALI

1986-2016 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülşah Selin TÜMKAYA

2017-2033 Önlisans Öğrencilerinin Risk İçeren Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalıklarının Saptanması ve Eğitilmesi"

Müfide Merve YAZICIOĞLU COŞGUN Sultan Melek OKTAY Elif Sena İNCE

2034-2066 Integrating Computational Thinking into Mathematics Education: Its Effects On Achievement, Motivation, And Learning Strategies

Onur TOP Taner ARABACIOĞLU

2067-2089 Mesleki Eğitim Dersleri Memnuniyet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Murat KORUCUK Ömer CENGİZ

2090-2108 Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi

Seda AKTI ASLAN

2109-2133 Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Okulda Kalma Tutumlarını Yordaması

Hüseyin GEZEN Ahmet KAYA

2134-2154 Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Konusundaki Deneyimlerine İlişkin Bir Araştırma

Büşra BAŞ Gülsüm ÇAMUR

2155-2174 An Examination of Early Childhood Teachers' Views and Practices on Assessment as Learning

Nursel BEKTAŞ Selda ARAS

2175-2189 Dört Çerçeve Liderlik Yaklaşımı Bağlamında Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Okul Etkililiğiyle İlişkisinin İncelenmesi

Yener AKMAN Birol ÜNAL Gülşah İMAMOĞLU AKMAN

2190-2217 İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

Ali KÜPELİKİLİNÇ Ayşe Ülkü KAN

2218-2237 Türkçe Dersi İzlemlerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Durum Tespiti

Emine ULU ASLAN

Sistemik Derleme ve Meta Analiz Makalesi

2238-2260 Seçmeli Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Yürütülen Araştırmaların Tematik İçerik Analizi

Bahar MURADOĞLU Nevzat YİĞİT Ebru MAZLUM GÜVEN

Acil Uzaktan Öğretimin Ardından Eğitime Yabancılaşma: Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Eğitim Üzerine Anlatıları

Can Mihci*, Zeynep Taçgın**

Makale Geliş Tarihi:02/07/2023

Makale Kabul Tarihi:28/04/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1321665

Öz


Eğitime yabancılaşma, öğrenme süreci yahut müfredat veya okul gibi yapılardan kopmuş hissetme durumunu ifade eder. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının anlatıları üzerinden COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan acil uzaktan öğrenme deneyimini betimlemek ve tabloyu gerek bu süreçte gerekse bu sürecin ardından okullara karşı yaşanan yabancılaşma hissi çerçevesinden yorumlamaktır. 190 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada; öğretmen adayları acil uzaktan öğretim sürecine dair anlatılarında olumlu hislere yer vermiş olsalar da, yoğun olarak olumsuz hisler aktarmıştır. Yabancılaşma puanı yüksek öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde derslere devam etmediği anlaşılmıştır. Acil uzaktan öğretim sürecinin yabancılaşmış öğrenciler için eğitimden bir kopuş teşkil ettiği, yüz yüze eğitime dönüşün bu kopuş halinin ortadan kaldırılması için önemli bir fırsat sunmasına rağmen, öğrenci yurdundaki olumsuz koşullar ve aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamaya konmasındansa derslerin PowerPoint slaytları üzerinden okunarak işlenmesi gibi durumların olumsuz tabloya katkıda bulunduğu görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan öğretim, yabancılaşma, anlatı araştırması

School Alienation in the Wake of Emergency Remote Teaching: Teachers Candidates' Narratives on Online Education

Abstract

School alienation refers to the feeling of being disconnected from the learning process, curriculum, school, or other structures. The aim of this study has been to describe the emergency remote teaching (ERT) experience during the COVID-19 pandemic, particularly from the perspective of teacher candidates' narratives, and to interpret it within the framework of the alienation experienced towards schooling during this period and afterward. In this narrative research study, which was conducted with the participation of 190 students, teacher candidates expressed intense negative emotions in their narratives about the emergency remote learning process. It was observed that students with high alienation scores did not attend classes during the remote learning process. Despite the opportunity for the return to face-to-

* Trakya University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Edirne, Türkiye, canmihci@trakya.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9393-4619](https://orcid.org/0000-0001-9393-4619) 

** Marmara University, Vocational School of Social Sciences, İstanbul, Türkiye, zeynep.tacgin@marmara.edu.tr, ORCID: [0000-0001-7827-8238](https://orcid.org/0000-0001-7827-8238) 

Kaynak Gösterme: Mihci, C. & Taçgın, Z. (2024). Acil uzaktan öğretimin ardından eğitime yabancılaşma: Öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim üzerine anlatıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1870-1904.

face education to eliminate the state of disconnection caused by the emergency remote learning process, factors such as negative conditions in student dormitories and the reliance on reading and presenting lessons through PowerPoint slides rather than implementing active learning methods contributed to the negative situation.

Keywords: *Emergency remote teaching, alienation, narrative research*

Giriş

Günlük dilde neredeyse her seferinde okul kurumu ve burada geçen öğrencilik sürecini anmak için kullanılan “eğitim” kelimesinin hapsolmuş olduğu ve sınıf, öğretmen, müfredat, ders zili gibi kavramlarla sınırları belirlenmiş dar kapsam; toplumun bu süreçleri ele alış biçiminin de birtakım yaygın ve betonlaşmış önyargılara dayandığı konusunda bizlere bir fikir verebilir. Diğer bir deyişle, eğitim kavramıyla ilgili bugün akıllarımızda çok sayıda ezber bulunmaktadır. Ancak zaman zaman, şu veya bu sebeple kendini hayata dair mevzu bahis ezberleri sorgularken bulan insan, en nihayetinde yaşamını olumsuz etkileyen bir ruh durumu içerisinde hapis kalabilir –ki kabaca tanımını vermiş olduğumuz bu hissiyata yabancılaşma adı verilmektedir. Yabancılaşmanın hissiyatı yaşayan bireyin içerisinde bulunduğu duruma dair toplumun diğer fertlerinin sunacağı betimleme, büyük bir buhran durumuna işaret etse de; yabancılaşmanın öznesi olan bireyse kendisini büyük sıkıntılara göğüs geren bir kahraman psikolojisi içerisinde de bulabilmektedir (Williamson & Cullingford, 1997). Dolayısıyla, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde “sürüden ayrı düşünme durumu” hissi olarak da tarif edilebilecek bir süreç olan yabancılaşma –doğası gereği–insan yaşamının birçok sahasında olduğu gibi okullaşma alanında da özellikle son dönemlerde göz ardı edilen bir olgudur (Hascher & Hadjar, 2018).

Yabancılaşma bireysel ve toplumsal refah üzerinde önemli sonuçları olan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Kişinin kendisinden, diğer insanlardan veya toplumdaki kopmuş veya yabancılaşmış hissetme durumunu ifade eder (Marx & Engels, 2009; Sartre, Richmond & Moran, 2022). Sosyal yaşamda çeşitli biçimlerde ortaya çıkan yabancılaşmada, bireyler sosyal gruplardan veya topluluklardan izole ve dışlanmış hissederken; kişisel yabancılaşmada, bireyler kendi düşüncelerinden, duygularından veya değerlerinden kopuk hissediler (Erikson, 1993).

Felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi alanları kapsayan geniş bir yelpazede incelenen yabancılaşma kavramı, Karl Marx ve Jean-Paul Sartre gibi filozoflarca kapitalizmin ve iş bölümünün bir sonucu olarak görülmektedir (Marx & Engels, 2009; Sartre vd., 2022). Psikolojide, Erikson (1993) gibi teorisyenler yabancılaşmayı kimlik krizleriyle ilişkilendirmiş, Durkheim (1952) gibi sosyologlar ise toplumsal yabancılaşmanın bireysel refah ve toplumsal işlevsellik üzerindeki etkisini incelemiştir.

Eğitim bağlamında incelendiğinde yabancılaşmanın özellikle öğrenme süreci yahut müfredat veya okul gibi yapılardan kopmuş hissetme durumunu ifade ettiği

söylenbilir. Eğitimde yabancılaşmanın nedenleri daha çok sistemleşmiş eğitimin doğasıyla ilişkili olmakla birlikte; bu türden yabancılaşmanın mikro ölçekte kalan etkisiz öğretim yöntemleri, yoğun müfredat veya öğrenci katılımının yetersizliği gibi unsurlarla da ilişkili olabileceği iddia edilebilir. Örneğin, öğretmenlerin derslerinde öğrenci katılımı ve etkileşimine yeterince önem vermediği, yani sadece konuştuğu ve sessizce dinlenmeyi beklediği yöntemlere ağırlık verilmesi durumlarında öğrencilerde bağlanma ile ilgili sorunlar baş gösterebilmekte ve yabancılaşma tablosu belirginleşmeye başlayabilmektedir (Freeman, Anderman & Jensen, 2007). Benzer şekilde, yoğun ve/veya standart bir müfredata maruz kalan öğrencilerin özerklik, yaratıcılık ve motivasyonları engellenebileceği için yabancılaşma hissi artabilir (Tschannen-Moran, 2009). Öğrenciler eğitimlerinden kopmuş hissettiklerinde ise motivasyon eksikliği, akademik performansta düşüş ve okulu bırakma oranlarında artış gibi sonuçlarla karşılaşabilirler (Boardman, Vargas, Cotler & Burshteyn, 2021; Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006).

Eğitimde yabancılaşmanın temel göstergelerinden biri, öğrencilerin öğrenim sürecine ilgisizleşmesi ile baş gösteren geri çekilme (*disengagement*) hissidir. Eğitimden geri çekilen öğrenciler, müfredatla alaka kuramayabilir yahut müfredatı fazla kolay bulabilir; neticesindeyse sıkılabilir, bıkkınlık veya hayal kırıklığı hissi yaşayabilirler. Geri çekilme ve beraberinde getirdiği duygusal bağlantı kopukluğu öğrenciler nezdinde devamsızlık ve düşük akademik performansla yol açabilir (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Tam tersi de geçerli olup düşük akademik başarı, devamsızlık, okul etkinliklerine katılmama, öğrenme konusundaki ilgisizlik gibi davranışlar da eğitimde yabancılaşma göstergeleri olabilir. Hatta bu olgular etrafında dönen ve öğrenciyi çaresiz bırakan bir fasit daire dahi oluşabilir. Neticede, yabancılaşmadan ötürü öğrencilerin saldırganlık veya çekilme gibi harici eylemler ile anksiyete, depresyon gibi içsel davranışlar sergilemesi de mümkündür (Cunningham & Suldo, 2014; Hards vd., 2022; Loades vd., 2020; McKnight, Huebner & Suldo, 2002). Eğitimde yaşanan yabancılaşmanın sonuçları arasında tüm bunların yanı sıra; okul bırakma oranlarında artış da sayılabilir. Çeşitli diğer araştırmalarsa, eğitimde yabancılaşma yaşayan öğrencilerin gönüllü çalışma ya da başkalarına yardım etme gibi sosyal davranışları daha az sergiledikleri, uyuşturucu kullanımı gibi riskli davranışlara ise daha yatkın olduklarını göstermektedir (Chinman & Linney 1998; B. R. Johnson, Pagano, Lee & Post, 2018). Eğitimde yaşanan yabancılaşmanın öğrencilerin kariyer seçimleri ve genel iyi oluş halleri üzerinde uzun vadeli etkileri olabilir (Van den Bosch & Tavis, 2014). Bireyin yaşayabileceği tüm bu olumsuz durumlar sonucu eğitimde yabancılaşma, azalan üretkenlik, artan suç oranları ve ekonomik eşitsizlik gibi toplumsal sorunların oluşmasında da rol oynayabilir (Mann, 2005).

Eğitimde yabancılaşmayla mücadele etmek için öğrenci merkezli öğretim yöntemleri uygulanması, müfredatlar düzenlenirken öğrenci geribildirimlerinin değerlendirmeye alınması (Phillips, 2013; Turner, 2011) gibi motive edici ve içselleştirmeyi destekleyici metotlar kullanılabilir. Öğrencileri eğitim sürecine dâhil

ederek ve aidiyet duygusu oluşturarak, okullarda yabancılaşmayı azaltacak, öğrencilerin kurum, eğitimciler ve akranları ile bağlarını kuvvetlendirebilecek politikalar geliştirilebilir. Okullarda güvenli ve hoşgörülü bir ortamda olumlu insani ilişkiler ve işbirlikli çalışmayı teşvik etmek, çeşitliliği tanıyarak pozitif okul iklimi oluşturmak da yabancılaşmayla mücadele unsurları arasında sayılabilir. Nihayet, öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü ilişkiler kurmak da yabancılaşmayı azaltmaya ve öğrenci katılımını artırmaya katkıda bulunabilir (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına odaklanan bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla, okullarda yalnızca kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmakla kalınmayıp aynı zamanda öğrenci başarısında artış elde etmek ve iyi oluş hallerinin desteklenmesinde de aktif rol oynanabilir.

COVID-19 Pandemisi Sürecinin Eğitimde Yabancılaşma Perspektifinden Değerlendirilmesi

Yakın tarihte yaşanan COVID-19 pandemisinin eğitim süreçlerini önemli ölçüde aksattığı ve bu doğrultuda öğrenciler için küresel ölçekte eşi benzerine rastlanmamış toplu bir yabancılaşma ve kopukluk haline neden olduğu iddia edilebilir. Hatta, literatür incelendiğinde pandemi sürecinde öğrenciler yalnızlaşmaya bağlı olarak sosyal izolasyon, motivasyon eksikliği, artan kaygı gibi çeşitli problemlerle de baş etmek zorunda kaldığı görülmektedir (Knight vd., 2021; Phillips vd., 2022). Eğitimde yabancılaşma bağlamında öğrencilerin pandemi boyunca karşılaştıkları durumların akademik literatüre yansımaları şu kategoriler altında incelenebilir:

- *Sosyal izolasyon:* Acil Uzaktan Öğretime geçiş sonucu, öğrencilerin akran ve öğretmenlerinden uzaklaşması ile sosyal izolasyon ve kopukluk hisleri ön plana çıkmıştır. Yüz yüze etkileşim ve sosyal destek eksikliğinin beraberinde yalnızlık, geri çekilme ve yabancılaşma (Crawford vd, 2020) yahut öğrenme sürecinden de uzaklaşarak izole olmayı (Sahu, 2020) getirdiği bildirilmiştir.
- *Motivasyon eksikliği:* Zorunlu uzaktan öğretimin; teknolojiye adapte olmakta zorlanan öğrencilerin yanı sıra çevrimiçi öğrenmenin yüz-yüze öğrenme kadar etkili olmadığını düşünen öğrencilerde de motivasyon eksikliğine neden olmuş olabileceği iddia edilmiştir (Gillis & Krull, 2020). Bu motivasyon eksikliğinin, öğrenme sürecinden kopukluk ve yabancılaşma ile ilişkili olduğu düşünülebilir.
- *Belirsizlik ve kaygı:* Pandemi, toplumun geneli gibi onun birer ferdi olan öğrencilerde de belirsizlik ve kaygı duygusu yaratmıştır. Öğrenciler kendileri ve ailelerinin sağlıkları, iyi oluş durumları, gelecekleri gibi konularda endişelenerek artan stres ve kaygı durumları ile baş etmek zorunda kalmıştır (Jehi, Khan, Dos Santos & Majzoub, 2022; Lee, Jeong & Kim, 2021).
- *Eşitsizlikler ve dijital uçurum:* Eğitimdeki mevcut eşitsizlikler ve ayrımcılıklar da pandemi ile birlikte gün yüzüne çıkmıştır. Örneğin, düşük

gelirli veya teknolojik araç gereçlere sınırlı erişimi olan öğrenciler, çevrimiçi öğrenmeye ayak uydurmakta zorlanmış, öğretim materyallerine erişmekte güçlük çekmiş ve eşitsizliklere bağlı olarak öğrenenlerin daha fazla kopukluk, dışlanma ve yabancılaşma yaşamıştır (Moodley, 2022; Smollan, Morrison & Cooper-Thomas, 2023).

- *Rutin bozulması*: Okulun günlük rutin ve yapısı bozulmuş, düzenli uygulamalar ve tutarlılık üzerine kurulu olan öğrenciler için zorlayıcı ve travmatik bir süreç yaşanmıştır. Rutinin bozulmasıyla ortaya çıkan belirsizliğe bağlı başıboşluk hissi yaratabilir; yabancılaşma duygusunun oluşumuna katkıda bulunabilir.

Pandeminin öğrenciler arasındaki yabancılaşma üzerindeki uzun vadeli etkilerini tam olarak anlamak için henüz çok olmasına rağmen yapılan çalışmalar pandeminin öğrencilerin hem akademik kazanım hem de iyi oluş durumları üzerindeki etkisini açıklamak için çeşitli bulgular ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, pandemi sonrasında eğitimde yabancılaşma çerçevesinde ele alınabilecek çalışmalardan elde edilen bulgular şu şekilde kategorilendirilebilir:

- *Öğrenme fırsatlarında kayıplar*: Pandeminin neden olduğu eksik ve yetersiz uygulamalar nedeniyle birçok öğrenci öğrenme fırsatları açısından önemli seviyede kayıplar yaşamıştır. Öğrencilerin kaçırdıkları materyali telafi etmeye çalışırken öğrenme sürecinden kopmaları da yabancılaşmayı perspektifinden değerlendirilebilecek bir husustur (Hensley, Iaconelli, & Wolters 2022; Kuntz & Manokore, 2022).
- *Öğrenci iyi oluşuna odaklanma*: Pandemi ile birlikte öğrencilerin iyi olma halleri ve psikolojik desteklenmelerinin önemi artmıştır. Okullar ve eğitimciler, öğrenci iyi oluşunun önemini ve pandeminin öğrenci iyi oluşu üzerindeki etkisini ele almak için sosyal-duygusal öğrenme ve psikolojik destek aktivitelerini müfredata dahil ederek öğrencilerin izole hissetmesinin önüne geçmeye çalışmaktadır (Darling-Hammond & Hyler, 2020; Kardambikis & Donne, 2022).
- *Hibrit öğrenme ve Teknolojinin Kullanımında Süreklilik*: Acil uzaktan öğretimin esnetildiği pandeminin son dönemlerinde öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi derslere katıldıkları hibrit veya karma öğrenme modellerine geçişle birlikte, bazı öğrenciler bu yeni formata uyum sağlamakta zorlanmış ve adapte olamamıştır (Tolbert, Azarmandi & Brown, 2022; Trotter & Qureshi, 2023). Diğer bir deyişle, yüz yüze öğrenmeye geri dönüşe rağmen, birçok okul öğrenme sürecine teknolojiyi dahil etmeye devam etmektedir. Bu durum, teknolojiye erişimi olmayan veya dijital okuryazarlık konusunda zorluk yaşayan öğrenciler için zorlukların devam etmesi ve izolasyona bağlı yabancılaşmaya neden olabilir (Dhaygude, Lapsiya, & Chakraborty 2022; Kang, Hwang, Li, Yoo & Park, 2023).

- *Yüz yüze öğrenmeye geri dönüş:* Pandemi sürecinde gerek %100 çevrimiçi gerekse hibrit eğitimin ardından birçok okulda en nihayet konvansiyonel yüz yüze eğitime geri dönülmüştür. Öğrenci ve öğretmenler arasında artan sosyal etkileşime rağmen uzun bir yalnızlık ve çevrimiçi öğrenme döneminin ardından bazı öğrencilerin okul ortamına yeniden uyum sağlamakta zorlandığı bildirilmiştir ve bu hislerle yabancılaşma arasında da bir alaka kurulabilir (Hadar, 2022; Rudolph, Tan, Crawford & Butler-Henderson, 2023).

Üniversitelerde Yüz-Yüze ve Uzaktan Öğrenme

Pandemi ile birlikte yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime zorunlu geçişin öğrenciler üzerindeki etkilerini tanımlayabilmek için üniversitelerde uygulanan her iki öğretim yöntemine ilişkin avantaj ve sınırlılıkların farkında olunmalıdır. Geleneksel öğrenme olarak da tanımlanan yüz yüze eğitimin üniversitelerde uygulamasının olası avantajları literatürde çeşitli yönlerden tanımlanmıştır. Örneğin; yüz yüze eğitim sayesinde öğrencilere akranları ve öğretmenleriyle bireysel etkileşim kurma fırsatı sağlanması, bu sayede daha kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi elde etmesi veya öğrenmeyi derinleştirilmesi mümkün olabilir (Bligh, 1998; Killen, 2006). Bireysel etkileşimin yanı sıra öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurarak akademik ve profesyonel kariyerleri boyunca faydasını görecekleri uzun soluklu bağlantılar geliştirmeleri de yüz yüze eğitimde gözlenen doğal sonuçlardır (Zepke & Leach, 2010). Öğretmen ve akranlardan daha hızlı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek alınması da; yüz yüze eğitimde öğrencilerin öğrenmeye dair ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olan faktörlerdendir. Günümüzde yüz yüze eğitim ortamlarında genellikle tartışma, grup çalışması ve uygulamalı aktiviteler gibi aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması konusunda daha büyük inisiyatif alınabilmekte, bu sayede öğrencilerin öğretim materyali ile etkileşim kurmalarına ve etkili öğrenmelerine yardımcı olunabilmektedir (Freeman vd., 2014; Prince, 2004). Aynı zamanda öğrencilerin kütüphane, laboratuvar ve benzeri uzaktan erişilemeyecek fiziki imkân ve tesislere erişiminin de mümkün kılındığına dikkat edilmelidir (Delfino & Persico, 2007; Gulati, 2008). Yüz yüze dersler aynı zamanda eğitime devam konusunda öğrencinin omuzlarına yüklenen sorumluluk yükünü hafifletecek şekilde yapılandırılmış bir program ve devam politikasına sahiptir. Son olarak, yüz yüze eğitim ortamlarında takip edilmesi olağan çeşitli dijital cihaz kullanım politikaları sayesinde öğrencilerin sosyal medya veya diğer çevrimiçi dikkat dağıtıcılardan uzaklaşması, harici faktörlerden daha az etkilenmesi sağlanabilmektedir.

Yüz yüze eğitimin, uzaktan öğretimin yaygınlaşmasına sebep olan çeşitli sınırlılıkları da bulunduğu bilinmektedir. Örneğin; yüz yüze eğitimin yükseköğrenim öğrencileri için genellikle aile evinden ayrılarak başka bir coğrafi konumda yeni bir yaşama başlama ve bununla ilişkili olarak ulaşım, konaklama ve beslenme gibi konularda ek maliyetler anlamına geldiği unutulmamalıdır (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Elbette, aile evinde yaşamaya devam eden öğrenciler için dahi derslere

katılımda kampüse gelmek zorunluluktur ve bu türden ulaşım gereksinimi de zahmetli veya pahalı olarak algılanabilmektedir (Graham, 2006). Uzaktan öğretime kıyasla, yüz yüze derslerde doğrudan mekân ve zaman sınırlılığı bulunuyor olduğundan bunun yol açabileceği durumlar, özellikle yoğun ders programlarının söz konusu olması halinde, öğrencilerin elini kolunu bağlayabilecek sorunlardandır. Mekânsal sınırlamalar, fiziksel engellilik veya diğer faktörler nedeniyle hareket kabiliyeti kısıtlanmış öğrenciler için de problemlere yol açabilmektedir (Johnson & Mejia, 2014; Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera, 2012). Kalabalık olması sebebiyle zaman zaman kaotik ve yönetimi zor bir mekâna dönüşebilen derslik, yüz yüze eğitimde gürültü ve benzeri çeşitli dikkat dağıtıcıların sıkça rastlanıldığı, üstelik medeni cesareti daha yüksek bazı öğrencilerin dersi domine ederken diğerlerinin çeşitli kişisel özellikleri nedeniyle derse katılmaktan çekindiği bir ortam teşkil edebilir. Son olarak, ders işlenip bitirildikten sonra herkesin evlere dağılması ve bir dahaki derse kadar birbirleriyle pek de iletişime geçmemesi özellikle ders saatleri dışında öğretim elemanlarıyla iletişim imkânının sınırlı olması öğrencilerin bireysel yardım veya geri bildirim taleplerini karşılama zorluk yaratabilmektedir. Bu ve benzeri birçok zorluğun, diğer çeşitli olumsuz durumların yanı sıra okula yahut eğitime yabancılaşma gibi sonuçlar doğurabileceği göz önüne alınmalıdır.

Bundan asırlar öncesinde posta ile başlayan ve serüvenine geçtiği yüzyılda radyo-televizyon ile devam eden uzaktan öğrenme; bilgisayar ve internet teknolojilerinin hızlanması, yaygınlaşması, ucuzlaması ile birlikte çok daha erişilebilir bir kisyeye bürünmüştür. Günümüzde formal ve informal eğitim süreçlerinin yürütülmesi veya desteklenmesinde alternatif bir yaygın öğretim biçimi haline gelen uzaktan öğretim, hazırlıksız yakalandığı pandemi döneminde rüşünü ispatlamak durumunda kalmıştır. Bu süreçte başlayan sosyal izolasyon, popülerliği artan uzaktan öğrenme sistemlerine adaptasyonu zorunlu kılmış ve bu dönemde sürdürülen öğretim süreçleri *acil uzaktan öğretim* kavramsal çerçevesinde ele alınagelmıştır (Hodges vd., 2020). Pandemi sonrası dönemde ise uzaktan öğretim, değişen alışkanlıklara bağlı olarak, yükseköğrenim sistemlerinin dâhili bir ögesi haline gelmiştir. Uzaktan öğretimin üniversitelerde uygulanmasına dair yapılan araştırmalar da bu yaklaşımın çeşitli avantaj ve sınırlılıklarını listelemektedir. Avantajları açısından incelendiğinde uzaktan öğretimin öğrencilere sunmuş olduğu en öncelikli imkân, esnekliktir. Öğrencilere zaman ve mekân sınırı olmaksızın ders materyallerine erişme ve ödevleri tamamlama olanağı sunan uzaktan öğretim sistemlerinin özellikle tam zamanlı çalışanlar veya belli bir nedenle örgün öğretim sisteminin dışında kalan bireyler için fırsat yarattığı hali hazırda bilinmektedir (Jethro, Grace & Thomas, 2012; Simamora, 2020). Literatürde ayrıca uzaktan öğretimin sunduğu erişim imkânları sayesinde İnternet, fiziksel altyapı veya diğer kısıtlar sebebiyle yüz-yüze derslere katılamayan öğrencilerin de çeşitli kurs ve programlara ulaşabilir kılınmasına (Huang, 2000) yer verilmektedir ki, pandemi döneminde de en çok bu özellik vurgulanmıştır. Yükseköğrenimin uzaktan seyretmesinde vurgulanan noktalardan biri de zaman ve maliyet tasarrufu olup; öğrencilerin ulaşım, konaklama ve derslere katılmakla ilgili diğer gereksinimlerinin azaltılması ile çeşitli tasarruflar

sağlanabileceği not düşülmüştür (Dhawan, 2020; Means, Bakia & Murphy, 2014). Uzaktan öğretimin öğrenci ve öğretim elemanlarının belli bir teknolojik okuryazarlık seviyesine sahip olmasını gerektirdiği unutulmamalıdır. Ancak literatürde bu durumun, günümüz endüstriyel sektörleri ve iş dünyasında talep edilen çeşitli dijital becerilerin kazanılmasına önayak olabilme potansiyeli göz önüne alındığında, uzaktan öğretimin bir diğer faydalı yönü olarak listelendiği görülmektedir (Kim & Bonk, 2006; Siemens & Tittenberger, 2009).

Uzaktan öğretimin sınırlılıklarına baktığımızda ise sınırlı etkileşim sebebiyle yaşanan sosyal izolasyon ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında sahip olacakları akranları ve öğretmenleriyle etkileşim kurma fırsatına sahip olmadıklarından izole hissetmelerine neden olarak sosyal ilişkiler kurma ve topluluk duygusu oluşturmalarını zorlaştırabilmektedir (Liu, Magjuka, Bonk & Lee, 2007). Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri, sorumluluk alarak öğretim görevlerini tamamlamalarını şart koşar ve bu da yüksek seviyede motivasyon ve disiplin gerektirmektedir (Artino Jr, 2009). Bu becerilerin her öğrencide bulunması mümkün olmamaktadır. Uzaktan öğretim sürecinde yaşanan ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde baskın olan diğer bir sorun ise teknik altyapı ve ekipmanla ilgili problemlerdir. Güvenli ve hızlı internet erişimi, gerekli donanım ve yazılıma bileşenlerine erişimi olmayan öğrenciler için engel yaratabilir (Aragon, Johnson & Shaik, 2002; Kirschner & van Merriënboer, 2013). Bu sebeple hem sektör hem de okullarda kalite hususunda endişeler baş göstermiştir. Zira, çevrimiçi ders ve programların kalitesinin değişkenliğine bağlı olarak bazı öğrenciler, geleneksel sınıf ortamında edindikleri kazanımları elde edemeyebileceği literatürde de üzerinde durulmuş bir olgudur (Kirschner & van Merriënboer, 2013). Günümüzde ise öğrencilerin bu süreçte kaybettikleri bilgi ve becerilerin nasıl geri kazandırılacağı uluslararası komisyonlar tarafından halen sıkça değerlendirilmektedir.

Amaç

COVID-19, diğer tüm hususların yanı sıra, tüm dünyaya örgün öğretimin uzaktan seyredebileceği yönünde alternatif bir bakış açısını değerlendirmeye itmiştir. Bu çalışmanın amacı, özellikle öğretmen adaylarının anlatıları perspektifinden COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan acil uzaktan öğrenme deneyimini betimlemeye çalışmak ve gerek bu süreçte gerekse bu sürecin adından okullaşmaya karşı yaşanan yabancılaşma hissi çerçevesinden yorumlamaktır. Bu sayede, gelecekte farklı sebeplerle acil uzaktan öğretimin tekrar gerekli görülmesi yahut örgün eğitim süreçlerinin kademeli olarak uzaktan öğretim platformlarına taşınması gibi bağlamlarda pratik uygulamalar için uzaktan öğretim ortamlarını tasarlayan öğretim tasarımcılarına faydalı olabilecek bilgiler sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki araştırma soruları formüle edilmiştir.

COVID-19 pandemi dönemi bağlamında:

1. Öğrencilerin dönem boyunca deneyimledikleri acil uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır?
2. Öğrencilerin acil uzaktan öğretimin sona ermesi ve yüz yüze eğitime dönüş döneminde öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır?
3. Pandemi ve sonrasında öğrenenlerin öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatılar, yabancılaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması uyarınca anlatı araştırması adlı model izlenmiştir. Clandinin (2006) ile Clandinin ve Caine (2013)'e göre, anlatı araştırması, bireysel deneyimleri hikâye anlatımları ve anlatılan hikâyelerin yorumlanması yoluyla anlamaya odaklanan nitel bir araştırma yöntemidir. Bireysel perspektif, değer, inanç ve davranışları ortaya çıkarmada hikâyeleştirmenin önemini vurgulayan anlatı araştırmalarda, araştırmacılar kişisel hikâye, günlük, mektup, röportaj veya diğer veri toplama araçlarını kullanarak anlatılara ilişkin veri toplar (Creswell & Creswell, 2017). Veriler içerik analizi, tematik analiz ve söylem analizi gibi çeşitli teknikler kullanılarak hikâyelerdeki kalıp, tema ve anlamları belirlemek için analiz edilir. Anlatı araştırmalarında önemli bir figür olan Riessman (2008) verilerin analiz edilmesinde seçme, transkripsiyon, analiz, yorumlama, temsil ve yazma aşamalarını içeren altı aşamalı bir yaklaşım önermektedir.

Çalışma Grubu

Panton'a (2014) göre anlatı araştırmalarında, araştırmacının incelediği olguya ilişkin zengin ve detaylı çeşitlemeleri elde edebilmek için katılımcı veya durumları bilinçli olarak seçmesine olanak vermesi sebebiyle en uygun örnekleme yöntemi amaçlı örneklemdir. Bu çalışmada örnekleme süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerini temsil etmek üzere katılımcılar amaçlı örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı üniversite eğitimini hem COVID-19 pandemisi nedeniyle sürdürülen acil uzaktan öğretim şartları altında, hem de yüz yüze eğitim koşulları altında deneyimlemiş olan öğrencilerle çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, yüz yüze eğitime dönüş aşamasında üniversiteye henüz başlamış olan ve acil uzaktan öğretim koşullarını deneyimlememiş olan üniversitenin 1. Sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmemiştir. En az 2. Sınıf öğrencisi olma özelliği taşıyan 167 erkek ve 377 kadın öğrenciden oluşan toplam 544 kişilik gruba öğrenci yabancılaşma ölçeği uygulanmış ve katılımcıların bu ölçekten aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne dayanarak belirlenen yüzdelik dilimlere göre kesim noktaları belirlenerek bir aralık bırakılmış; aralığa göre yabancılaşma skorları açısından üst ve alt dilimde yer alan öğrenciler ile özel olarak iletişime geçilmiştir. İkinci aşama hakkında bilgilendirilen katılımcılar arasından, tek sorudan oluşan açık uçlu anketi anonim olarak yanıtlayanlar; yabancılaşma skoru yüksek ($f=91$) ve düşük ($f=99$) öğrenci grupları

olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Yazılı yanıtlarını gönderen ve ikinci aşamada katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerden oluşan toplam 190 kişilik çalışma grubu bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında öğrencilerin okul ve öğrenme faaliyetlerine yönelik negatif tutumlarını ölçmek ve yabancılaşma düzeyini belirleyebilmek için Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert olarak tasarlanmış olan ve 20 maddeden bu oluşan ölçek zayıflık, anomi, izolasyon ve anlamsızlık duygularını belirlemek için tasarlanmıştır (her boyut için İngilizce örnek maddeler verilmiştir). Ölçeğin yüksek puanları, yüksek düzeyde yabancılaşmayı ifade etmektedir. Geliştirme çalışmaları esnasında yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirtilen ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .86, alt boyutlar için ise sırasıyla .79, .75, .76 ve .76 olarak rapor edilmiştir. İşbu araştırmada ilk aşamada uygulanan bu ölçeğin ardından; öğrencilere tek maddelik ve “*Hisleriniz, düşünceleriniz, görüşleriniz, takdir veya eleştirileriniz yahut çeşitli hikâyelerinizden bir derleme yaparak; (1) pandemi döneminde okullar kapalıyken içerisinden geçtiğiniz çevrimiçi süreç boyunca yaşadığınız eğitim deneyimini (2) okullarda yüz yüze eğitimin tekrar başlamasından bu yana geçtiğiniz süreçte yaşadığınız eğitim deneyimini elinizden geldiği biçimde anlattığınız bir metin kaleme almaya çalışınız.*” talimatının paylaşılmış olduğu bir anket ikinci aşamada öğrencilerle paylaşılmıştır. Her iki form da Microsoft Office Forms çevrimiçi aracı üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. İkinci aşamada paylaşılan form, anonim olarak yanıtlanmıştır. Yani, yanıtlar katılımcıların kimlik, e-posta gibi bilgileriyle eşleştirilemez durumdadır. İkinci aşamada yanıtlar boşluklar dâhil 4000 karakter uzunluğu ile sınırlandırılmış olup; örneklem grubundaki tüm katılımcılar tarafından verilmiş tüm yanıtların ortalama uzunluğunun boşluklar dâhil 1338 karakter olduğu görülmüştür (Fikir vermesi açısından, işbu paragraf boşluklar dâhil 1815 karakter uzunluğundadır).

Verilerin Toplanması ve Analizi

COVID-19 pandemisi eğitim faaliyetlerini benzerine az rastlanır biçimde etkilerken; bunun hemen ardından yüz yüze eğitime dönüşte yaşanabilecek yabancılaşma hissini inceleyen işbu çalışmada verilerin toplanması hassas bir zaman planlaması gerektirmiştir. Bu noktada yabancılaşma ölçeğinin uygulanması ve öğretmen adaylarının anlatılarının toplanabilmesi için; yüz yüze eğitime dönüşte tekbül eden eğitim-öğretim döneminin tam orta noktası ve okul ortamında girilmiş olan ilk yazılı sınav olan vize sınavlarını izleyen hafta başlangıç tarihi olarak belirlenmiştir. Bu tarihin daha ileri bir zamana çekilmesi, öğretmen adaylarının uzaktan öğretime dair retrospektif olarak toplanacak anlatılarına temel teşkil edecek anıların zayıflaması riski anlamına gelirken; veri toplama işinin dönemin hemen başında yaşanması ise öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime dönüşte dair henüz herhangi bir yaşantıdan geçmeksizin, güncel koşullara dair temelsiz anlatılar oluşturması riski anlamına

gelmektedir. Dolayısıyla çalışma başlığında da bahsi geçen “acil uzaktan öğretimin ardından” tabiri; zaman akışında benzersiz bir noktaya tekabül etmektedir ve bununla kastedilenin acil uzaktan öğretimi takip ederek yüz yüze eğitimle geçen ilk dönemin ortası olduğu not düşülmelidir. Öğrencilerin anket yanıtları ve anlatıları toplam 2 haftalık sürede çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Elde edilen veriler, nitel veri analizi yaklaşımı çerçevesinde NVivo 10 for Windows analiz programı kullanılarak, doküman inceleme süreçlerinde tema kodlamasına tabii tutulmuştur. Örneklem grubunun tamamında beliren temalar kadar; örneklem grubunda yüksek ve düşük yabancılaşma gruplarında beliren temaların ayrı ayrı olarak da izlenebilmesi için gerekli gruplandırmalar yapılmıştır. Ayrıca, ayrı gruplarda beliren kodlama referansları sayısı açısından çarpıcı bulunmuş kimi değerlerin istatistikî bakımdan anlamlı bir fark teşkil edip etmediği, ki-kare testleri ile incelenmiştir.

Tematik Analizler

Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması olarak tasarlanan bu araştırma COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan acil uzaktan öğrenme deneyimini betimlemek ve adından okula dönüş ile ortaya çıkan okullaşmaya karşı yaşanan yabancılaşma hissini öğrencilerin perspektifinden betimlemeye çalışmaktadır. Gerekli betimlemenin yapılması için öncelikle öğrencilerin çevrimiçi eğitime dair anlatıları ve anlatılar boyunca beliren temalar verilmiştir. Her bir tema, parantez içerisinde bu temayı oluşturan kodlama referanslarının miktarı (*f*) ile birlikte verilmiş olup; bu sayılar bu şekilde ifade veren katılımcı kişi sayısını değil, daha ziyade, bu tarz ifadelerin herhangi bir anlatının içerisinde kaç defa telaffuz edilmiş olabileceğine dair bir fikir vermelidir. Dolayısıyla bir katılımcının aynı tema altında birden çok kodlanmış referansa sahip olması mümkündür. Zaman zaman, kodlama referansı sayısının ardından gelen iki harfli bir kısaltma kodu kullanılarak; paragrafın hemen ardından bu temaya dair öğrenci anlatılarından seçilmiş örnek ifadeler paylaşılmıştır. Öğrenci anlatılarının otantikliğini yansıtabilmek ve “anlatı” ifadesiyle neyin kastedildiğini okura dosdoğru aktarabilmek adına aşağıda, bir öğrenci tarafından kaleme alınmış çevrimiçi eğitim deneyimine dair anlatılardan örnek bir kısım verilmiştir.

- “... Online eğitim büyük bilinmezliklerle doluydu. Hocalarımız ekranların içindeydi bu da bizde büyük bir mesafe duygusu yarattı. Onlara danışmaktan korkar hale gelmiştik. Online eğitimin en kötü tarafı ‘görülmez’ olmaktı sanırım. Hocalarımızla göz teması kuramadık ve onlar için bir birey olarak var olamadık. Verdiğimiz cevaplar, ödevlerimiz hatta sınavlarımız görülmüyordu sanki. O yüzden sizin ödevlerimize verdiğimiz dönüt ek puandan bile önemli gelmeye başladı bana. Ve bir de ‘Zaten bütün gün evdesiniz.’ durumu ortaya çıktı. Uzunca bir süre her sorumuza aldığımız cevap buydu. Bunu her iki tarafta bir kalkan gibi kullanmaya başlamıştı. Bütün teknik ve akademik girdabın içinde duygusal boş vermişlik eklendi.

Okul sadece ödev ve sınavlardan oluşuyordu. Kendimden beklentimin dibe vurduğu zamanlardı. Sadece kendime değil okula karşıda. Ne bir tiyatro ne de bir sempozyuma katılmadan koca bir yıl geçirdik. Aradığım sohbet grubunu asla bulamayacağımı düşünmeye başladım. Bu da bir diğer darbeydi. Üniversite umduğum entelektüel bireyle çevrili değildi. Kitaplar, deneyler hatta dersler hakkında konuşmak istemiyorlardı. Tek istedikleri dersten geçebilmektir. Kopya zaten önüne geçilemez bir biçimde etrafta kol geziyordu. Sanki bu normalmiş gibi davranıyorlardı. Dersten ne öğrendiğimiz, özellikle bir eğitimci adayı olarak, benim için amaçtı, geçer not almak için araç değil. Kopya çekmeye karşı olduğumu söyleyince de fırsatı değerlendirmeyen bir akılsız damgası yedim o yüzden yüz yüze eğitime çok sevindim. Bunun böyle herkesin yaptığı doğal bir süreç olduğu yanılığısı bir an önce yıkılmalıydı. Online sınavlarla ilgili korkunç bir anım var. Alan derslerimden biriydi ve göreceli olarak da zor bir sınavdı. Yaklaşık olarak kırk dakika boyunca çözdüm ve zamanında yolladım ama sanırım sistemsel bir hata yüzünden kimimizin ki gitmiş kimimizin ki gitmemiş. On dakika sonra sorun olduğunu tekrar çözmemiz gerektiğini söylediler. Yaklaşık yarım saat sonra aynı sınavı bir daha çözmemiz gerektiğini haber verdiler. Aynı sınavı üç kez çözdüm ve son ikisinde doldurmamız için verilen süre üç-beş dakikaydı. En sonunda bize bu sınavın iptal edildiğini ve başka bir sınava tekrar gireceğimizi söylediler. Biz bu arada başka bir sınava daha girip çıkmak durumunda kaldık. Bunun dışında beş dakika arayla sınavlara girdiğimiz oluyordu. Ve bütün bunların dışında her zaman gönderebilecek miyim korkusu yaşıyorduk. Yüz yüze sınavda hocana teslim etmek işten bile değil ama online da her zaman bir korku oluyordu. Biliyorum bu uzun dönemde birçok insan büyük zorluklar yaşadı. Ben şanslı olanlardandım. Benim en büyük sorunum zorluğum işe yaramaz hissetmemdi. Ortaya koyduğum zaferden veya efordan pay olan yeni bir şey çıkıyordu muhakkak. Derse katılımın kameranın kapalı olmasına kurban gidiyordu, not tutarken harcadığım zaman canlı ders kayıtları tarafından yok sayılıyordu ve en acısı uykusuz gecelerle, stresle ve emekle elde ettiğim notlarım kopya çekenlerin yarattığı izlenim yüzünden hiç ediliyordu. Ama aslına bakıldığında sınavlar hem uzun hem de zordu. Her isyan ettiğimizde kopyadan kaçınmak için cevabını aldık. Kopya çekenler yüzünde hepimizin başı yanıyordu, suçsuz olduğumuz halde bedel ödüyorduk. Notlarımın bile sahibesi olamıyordum. Online eğitim beni büyük bir rahata alıştırdı...”

Bulgular ve Yorum

Araştırma sorularına ilişkin öğrenci anlatılarına yönelik tematik analiz sonuçları bu kısımda her bir araştırma sorusu için sırayla raporlanmıştır.

AS1: Acil Uzaktan Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüş ve Anlatılar

Çevrimiçi eğitime dair genel değerlendirmeler

Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim dönemi ile ilgili olarak katılımcıların cevapları genel değerlendirmeleri bağlamında analiz edildiğinde; kimi yanıtlarda Çevrimiçi eğitimle ilgili övgü dolu sözlere yer verildiği ($f=44$), kimi yanıtlarda çevrimiçi eğitimin hem iyi hem kötü yanlarından bahsedildiği ($f=60$) görülmüştür. Ancak bu kategoride en yaygın tema da çevrimiçi eğitim çabasını faydasız, işe yaramaz bulduklarını ifade eden öğrenci yanıtları olmuştur ($f=73$). Pandemi dönemi boyunca çevrimiçi eğitime dair genel değerlendirmeler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

Çevrimiçi Eğitime Dair Genel Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
└ genel değerlendirmesini belirtiyor ...	177	84	69	153
└ hem iyi hem kötü yanları olduğundan bahsediyor	60	37	23	60
└ çevrimiçi eğitim çabasını faydasız, işe yaramaz buluyor	73	38	35	73
└ çevrimiçi eğitimle ilgili övgü dolu sözlere yer veriyor	44	27	17	44

#Ref: Kodlama Referansı Sayısı

▼: Yanıtı bu temada en az bir kez kodlanan, düşük yabancılaşma grubuna mensup katılımcı sayısı

▲: Yanıtı bu temada en az bir kez kodlanan, yüksek yabancılaşma grubuna mensup katılımcı sayısı

■: Yanıtı bu temada en az bir kez kodlanan, toplam katılımcı sayısı

Çevrimiçi eğitim boyunca yaşanan ve örtük ifade edilmiş hisler

Katılımcıların yanıtları Çevrimiçi eğitim dönemi boyunca yaşanan duyguları yansıtan ifadeler açısından incelendiğinde; ifadelerin ağırlıklı olarak olumsuz duygular yansıttığı ($f=292$), ve bazı durumlarda olumlu duygular yansıttığı ($f=63$) görülmüştür.

Olumlu duygular içerisinde en yaygın göze çarpan tema, sebat duygusuna yönelik bulunulan imalar olmuştur ($f=27$). Bunu, yaşanan farklı duruma zamanla alışma, ayak uydurma ve kendini bu doğrultuda yavaş yavaş daha iyi hissetme teması ($f=25$) takip ederken, bazı ifadelerde ise hayata dair yeni bir şey deneyimlemiş olma sebebiyle hissedilen olumlu duygular ($f=11$) teması izlemiştir. Çevrimiçi eğitim boyunca yaşanan ve örtük ifade edilmiş olumlu hisler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Çevrimiçi Eğitim Boyunca Yaşanan ve Örtük İfade Edilmiş Olumlu Hisler

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
└ dönem içerisinde hissettiği...	355	81	73	154
└ şu olumlu duyguları yansıtıyor ...	63	37	16	53
└ sebat	27	17	10	27
└ yeni bir şey deneyimlemiş olma	11	10	1	11

└─ zamanla alışma ...	25	18	7	25
└─ ve iletişim sorunlarının üstesinden gelme	5	5	0	5

Olumsuz duygulara dair ifadeler incelendiğinde; yaşanan en olumsuz duygunun sosyal yönden izole olmuşluk şeklinde tanımlanan bir tema olarak izah edilebileceği görülmüştür ($f=51$). Yaygın gözlenen olumsuz duygu teması da endişe olmuştur ($f=48$). Endişe teması altında; kişilerin yaşanan toplum sağlığı krizinden ötürü kendilerinin ve sevdiklerinin sağlığından endişe duymaları durumu, yani kısaca salgına yönelik korku ($f=12$) her ne kadar ifade edilmiş olsa da; öğrencilerin daha endişe verici bulmuş olduğu durumlar eğitim süreçleriyle ilgili olmuştur. Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizlik ve durumun nereye varabileceğinin kestirilememesi durumu endişe verici bulunmuş olaylardan biri olarak ifade edilmiş olsa da ($f=10$), öğrencilerin endişe duyguları yansıtan en yaygın ifadeleri çevrimiçi eğitim döneminde yürütülen ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşanabilecek teknik problemlerden zarar görebilecekleri konusundaki endişeleri olmuştur ($f=22$). Çevrimiçi eğitim boyunca yaşanan ve örtük ifade edilmiş olumsuz hisler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 3'te paylaşılmıştır.

İfade edilen olumsuz hisler arasında yaygın rastlanan bir tür de; tembellik ve dikkatsizlik gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu ima edilen ve kişinin şikâyetçi olduğu türden bir çeşit rahvet hissi ($f=42$) olmuştur. Kimi öğrenciler dönem boyunca yaşadıkları genel bir yorgunluk hissiyle ilgili demeçlerde bulunmuşken ($f=17$), kimileriyle özellikle çevrimiçi derslerle ilgili olarak çekingenlik duyguları yaşadıklarını ortaya koyan ifadelerde bulunmuştur ($f=19$). Zaman zaman, çaresizlik ve isyan gibi hisler ima eden konan demeçler de verilmiştir ($f=8$).

Nihayet, yaşandığı ifade edilen hisler altında Eğitime Yabancılaşma olarak tanımlanabilecek bir tema altına kodlanmış kimi demeçler de bulunmaktadır ($f=107$). Bu temanın alt bileşenleri incelendiğinde; üniversite okuyor gibi hissetmeme duygusu ($f=28$), eğitime devam etme yönünde hissedilen isteksizlik ($f=22$) ve eğitim süreçlerine bir çeşit adaletsizliğin hâkim olduğu hissi ($f=47$) gözlemlenmiştir. Söz konusu adaletsizlik hissi zaman zaman genelgeçer olarak ifade edilmiş olsa da ($f=5$); yaygın olarak ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili adaletsizliğe atıfta bulunacak şekilde kelimelere dökülmüştür ($f=40$). Eğitime yabancılaşma perspektifinden değerlendirilebilecek, ölçme değerlendirme açısından hissedilen bu adaletsizlik hissine gerekçe olarak akranlarının sınavlarda kopya çekmesi ($f=15$), sınavlar bağlamında öğretim elemanlarının sergilediği adaletsiz tavır ($f=13$) ve sınavlar esnasında yaşanan teknik problemler ve bunun öğrenci nezdinde yol açtığı sorunlar ($f=11$) gösterilmiştir.

Tablo 3.

Çevrimiçi Eğitim Boyunca Yaşanan ve Örtük İfade Edilmiş Olumsuz Hisler

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
└─ şu olumsuz duyguları yansıtıyor ...	292	68	68	136
└─ Endişe ...	48	27	14	41

ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak ...	22	17	5	22
ve özellikle yaşanabilecek teknik problemlerden korku sebebiyle	22	17	5	22
salgının yarattığı korku sebebiyle	12	5	7	12
süreç boyunca hissedilen belirsizlik sebebiyle	10	7	3	10
Çaresizlik - isyan vs.	8	2	6	8
Çekingenlik	19	10	9	19
Eğitime yabancılaşma...	107	33	32	65
üniversite okuyor gibi hissetmeme	28	15	13	28
ve kökeninde yatıyor olabilecek adaletsizlik hissi ...	47	17	13	30
ölçme değerlendirme süreçlerinde ...	40	16	12	28
ve özellikle kopya nedeniyle.	15	8	7	15
ve özellikle öğretim elemanı tavrı nedeniyle.	13	7	6	13
ve özellikle teknik problemler nedeniyle.	11	8	3	11
ve sebep olduğu eğitime devam etmeye isteksizlik hissi	22	10	12	22
Rahatlık - Rehavet	42	22	20	42
Sosyal Yönden İzole Olmuşluk	51	27	24	51
Yorgunluk	17	8	9	17

Çevrimiçi eğitim ile ilgili yapılan açık değerlendirmeler

Çalışma boyunca pandemi boyunca yaşanan acil uzaktan öğretim eğitim ile ilgili anlatılar dahilinde ifade edilmiş açık değerlendirmeler bulunduğu görülmüştür. Bu değerlendirmelerin içerisinde olumlu olanlar yer alıyor olsa da ($f=165$) değerlendirmelerin ağırlıklı olarak olumsuz nitelikte olduğu ($f=420$) göze çarpmaktadır.

Uzaktan öğretim ile ilgili yapılmış olumlu değerlendirmelerin önemli bir kısmını, derslerle ilgili yapılan olumlu değerlendirmeler oluşturmuştur ($f=80$). Derslere dair olumlu değerlendirmeler arasında en sık telaffuz edilenin, çevrimiçi derslerin kayda geçmesi ve bu kayıtları tekrar izleyebilme imkânının sunduğu avantaj olduğu anlaşılmıştır ($f=49$).

Derslerle ilgili olumlu değerlendirmeler; uzaktan öğretim süreci boyunca derslerde benimsenmiş öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlardan memnuniyet ($f=15$) kadar; bu derslerde dijital araçlarla çalışmanın sunmuş olduğu getirileri ($f=16$) de kapsamıştır. Söz konusu getiriler, paylaşılan ifadelerle göre, öğrencilere artan üretkenlik ($f=9$) ve artan dijital okuryazarlık gibi ($f=7$) faydalar sunmuştur.

Neredeyse derslerle ilgili olanlar kadar sık telaffuz edilen bir olumlu değerlendirme kümesi de, kişinin özel yaşantısıyla ilgili ($f=61$) değerlendirmeler olmuştur. Bu kategori, acil uzaktan öğretim boyunca okula fiziken gitme zorunluluğu bulunmaması sayesinde aile yahut arkadaşlarla daha fazla vakit geçirmenin yaşattığı hoşnutluk ($f=14$); kendine vakit ayırmanın yarattığı hoşnutluk ($f=20$) ve ulaşım/barınma masraflarından kısma imkânının getirdiği ekonomik avantaj ($f=27$) gibi hususlardan oluşmuştur.

Son olarak, acil uzaktan öğretim boyunca öğretim elemanlarının sergilediği çaba hususunda olumlu değerlendirmeler de ifade edilmiştir ($f=24$). Çevrimiçi eğitim ile ilgili açıkça yapılmış olumlu değerlendirmeler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 4’te paylaşılmıştır.

Tablo 4.

Çevrimiçi Eğitim ile İlgili Açıkça Yapılmış Olumlu Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
— şunlarla ilgili olumlu durumlardan bahsediyor...	165	64	40	104
— derslerle ilgili olarak...	80	37	24	61
— dersleri tekrar izleyebilmenin sunduğu faydayı bildiriyor	49	29	20	49
— dijital araçlarla çalışmanın getirilerinden bahsediyor ...	16	10	2	12
— artan dijital okuryazarlık bağlamında	7	7	0	7
— artan üretkenlik bağlamında	9	7	2	9
— öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlardan memnuniyetini dile getiriyor.	15	11	4	15
— öğretim elemanları ile ilgili olarak ...	24	18	6	24
— sergilenen olumlu çabadan bahsediyor.	24	18	6	24
— özel yaşantısı ile ilgili ...	61	28	18	46
— aile ve arkadaşlar ile daha fazla vakit geçirebilmekten memnun	14	7	7	14
— kendine vakit ayırmaktan hoşnutluğunu bildiriyor...	20	13	7	20
— uzaktan öğretimi ekonomik yönden avantajlı buluyor.	27	18	9	27

Olumsuz değerlendirmelere ($f=420$) gelindiğinde; bunların çok büyük oranda derslerle ilgili olumsuz değerlendirmeleri ($f=298$) içerdiği, kalan değerlendirmelerin ise öğretim elemanları ($f=48$), ölçme değerlendirme süreçleri ($f=37$), sürecin idari boyutu ($f=31$) ve az da olsa katılımcının özel yaşantısıyla ($f=9$) ile olduğu görülmüştür.

Acil uzaktan öğretimde derslere dair yapılan olumsuz değerlendirmeler; çevrimiçi derslerde öğrencilerin “varlık göstermesi” olarak da açıklanabilecek iletişim ve katılım hususları üzerinde yoğunlaşmıştır ($f=75$). Yaşanan iletişim ve katılım sorunlarına dair değerlendirmeler dikkatle incelendiğinde öğrencilerin bunları zaman zaman teknik kısıtlar ($f=23$), zaman zamansa öğrenci tutum ve davranışları ($f=14$) ile gerekçelendirdiği görülürken; kimi öğrenciler ise derslerde yaşanan iletişimsizlik durumunun ders başarılarını olumsuz etkilediğini ifade ettiği anlaşılmıştır ($f=8$).

Derslere devam gösteren öğrencilerin derslerde kendi mevcudiyetlerini anlamsızlaştıran bu etkileşimsizlik ve iletişimsizlik temasının yanı sıra bir de öğrenciler anlatılarında sıklıkla, uzaktan öğretim derslerinde klasik anlamda derslere devamsızlık yapılması durumuna yer ayırmışlardır ($f=68$). Bu konuda konuşan öğrenciler çoğunlukla kendilerinin derslere devamsızlık yaptığını itiraf ederken ($f=36$), kimileri ise kendileri devam göstermelerine rağmen akranlarının derslere çok fazla devamsızlık yapmasından şikayetlerini bildirmiştir ($f=19$). Son kerte, devamsızlık sorunuyla ilgili gerekçe olarak kimi öğrenciler ya devam zorunluluğunun aranmamasını ya da derslerin kayda geçtiği için zaten tekrarını izleyebileceğini bilen

öğrencilerin canlı olarak derste bulunma ihtiyacını hissetmemesini göstermişlerdir ($f=13$).

Derslere dair yapılan diğer olumsuz değerlendirmeler, dersleri işleme bağlamında cihaz ve internet erişimi konusunda yaşanan sorunlara dair ifadeleri kapsamıştır ($f=53$). Bu ifadelerin belli bir kısmında, öğrencinin kendisi her ne kadar bir erişim sorunu yaşamıyor olsa da, akranlarının yaşadığı sorunlardan bahsettiği görülmüştür ($f=14$). Geri kalan ifadelerde ise öğrenci bizzat yaşadığı erişim sorunlarından ($f=39$) dem vurmuş; bunu ya cihaz veya internet erişim eksikliğine ($f=31$) ya da düşük dijital okuryazarlık seviyesine bağlamıştır ($f=8$). Öğrenciler ayrıca derslerde başarı noktasında sorumluluğun öğrenciye daha fazla yıkılmasından şikayetlerini de çeşitli ifadelerle belirtmişlerdir ($f=17$).

Öğretim elemanlarıyla ilgili olumsuz değerlendirmeler ($f=48$); çoğunlukla ortaya konan düşük çabaya dair eleştirileri ($f=27$) içermiş ve bunların da önemli bir kısmı derslerin yalnızca slaytlardan okunarak işlenmesi ($f=18$) üzerinde durmuştur. Bunların yanı sıra kimi öğrenciler öğretim elemanlarının düşük dijital okuryazarlık seviyesinden şikayetçi olurken ($f=10$), kimileri ise etik dışı bulduğu kimi davranışları bahis konusu etmiştir ($f=10$).

Çevrimiçi eğitimle ilgili yapılan olumsuz değerlendirmelerin bir boyutu da, ölçme değerlendirme uygulamalarıyla ilgili paylaşılan anlatılar olmuştur ($f=37$). Bunlar ayrıntılı olarak incelendiğinde düşük sınav güvenliği ve kopya meselesini irdeleyen anlatılar ($f=18$) ve çevrimiçi sınav esnasında yaşanan teknik sorunlara dair anlatıların ($f=19$) yaklaşık yarı yarıya bir dağılımla bu temayı meydana getirdiği görülmüştür.

Çevrimiçi eğitimle ilgili diğer bir olumsuz değerlendirme kategorisi; sürecin idari boyutu ile ilgili olmuştur ($f=31$). Bu başlık altında, kimi öğrenciler pandemi başlangıcında uzaktan öğretime geçiş sürecinin apar topar ve plansız yürütülmüş olmasından şikâyetlerini dile getirirken ($f=18$), kimi öğrencilerse yönetim konusunda sergilenen zaafın yalnızca başlangıç aşamasında olmayıp sürecin geneline yayıldığını ve eğitimin bu bağlamda iyi yönetilemediğini ($f=13$) ifade etmiştir.

Çevrimiçi eğitim ile ilgili yürütülen olumsuz değerlendirme kategorilerinden sonuncusu, katılımcıların özel hayatıyla ilgili demeçlerden oluşmuştur ($f=9$). Ayrıntılı incelendiğinde bu başlık altında kimi öğrencilerin eğitim dönemi boyunca aile evinde kalmış olmaktan şikâyetçi bulunduğunu ortaya koyarken ($f=4$), kimi deyişlerde ise uzaktan öğretime erişim için bilişim teknolojisi araç gereçleriyle fazlaca içli dışlı olmanın kendilerinde artan bir teknoloji bağımlılığı gelişmesine sebebiyet vermiş olması problemlerine değinildiği ($f=5$) görülmüştür.

İster olumlu ister olumsuz değerlendirme içersin, tüm anlatılar boyunca zaman zaman göze çarpan bir tema da; pandemi sebebiyle acil uzaktan öğretimin devam ettiği dönemde dahi gelir elde ettiği yarı veya tam zamanlı bir işte çalışmakta olduğunu ifade eden demeçlerden ($f=15$) oluşmuştur. Çevrimiçi eğitim ile ilgili açıkça

yapılmış olumsuz değerlendirmeler kategorisinde beliren tüm temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5.

Çevrimiçi Eğitim ile İlgili Açıkça Yapılmış Olumsuz Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Online Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
— şunlarla ilgili olumsuz durumlardan bahsediyor...	420	86	69	155
— derslerle ilgili olarak...	295	80	63	143
— derse girilmemesi konusunu açıyor...	68	23	31	54
— ve akranlarının derse girmediğinden bahsediyor.	19	14	5	19
— ve bunu devam zorunluluğunun olmayışına - ders kayıtlarına bağlıyor.	13	5	8	13
— ve kendisinin derslere çoğunlukla girmediğinden bahsediyor.	36	10	26	36
— derslerin pratik imkanı sunmayışından şikayetçi ...	34	20	12	32
— ve bunu gelecekteki kariyeri ile ilgili kaygı verici bir unsur olarak görüyor.	16	12	4	16
— dikkat ve odaklanmada zorlandığından bahsediyor ...	48	25	20	45
— (aile evinde yaşıyor olmaktan ötürü)	17	8	9	17
— erişim sorunlarından bahsediyor...	53	29	20	49
— akranlarının erişim sorunları ...	14	11	3	14
— cihaz ve internet erişim kısıtı sebebiyle...	14	11	3	14
— kendisinin erişim sorunları ...	39	19	18	37
— cihaz ve internet erişim kısıtı sebebiyle...	31	15	16	31
— düşük dijital okuryazarlıktan ötürü...	8	6	2	8
— iletişim-katılım sorunlarından bahsediyor...	75	42	22	64
— ve bunu teknik sebeplere bağlıyor.	23	14	9	23
— ve bunun ders başarısını olumsuz etkilediğini ekliyor	8	5	3	8
— ve bunun öğrencilerin davranışları yüzünden olduğunu söylüyor.	14	9	5	14
— sorumluluğun öğrenciye yıkılmasından şikayetini belirtiyor.	17	12	5	17
— öğretim elemanları ile ilgili olarak ...	48	21	20	41
— düşük dijital okuryazarlığın yol açtığı sorunlardan bahsediyor.	10	3	7	10
— etik dışı bulduğu davranışlardan bahsediyor ...	10	6	4	10
— ortaya konan düşük çabadan şikayetçi	27	13	13	26
— özellikle derslerin yalnızca slayttan okunarak işlenmesinden bahsediyor	18	8	10	18
— ölçme değerlendirme sistemiyle ilgili olarak ...	37	18	18	36
— düşük sınav güvenliği ve kopya meselesini irdeliyor.	18	8	10	18
— yaşadığı teknik sorunlardan şikayetçi.	19	11	8	19
— özel yaşantısı ile ilgili ...	9	5	4	9
— aile ile kalmış olmaktan şikayetçi.	4	2	2	4
— bu süreçte arttığını düşündüğü teknoloji bağımlılığından şikayetçi.	5	3	2	5
— sürecin idari boyutu ile ilgili olarak...	31	17	11	28
— sürecin apar topar başlamasından şikayetçi	18	14	4	18
— sürecin iyi yönetilemediğinden şikayetçi	13	5	8	13
— şunlara da yer veriyor...	15	7	8	15
— dönem boyunca para kazandığı bir işte çalıştığından bahsediyor	15	7	8	15

AS2: Acil Uzaktan Öğretimin Sona Ermesi ve Yüz Yüze Eğitime Dönüş Döneminde Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüş ve Anlatılar

Yüz yüze eğitime dönüşü dair genel değerlendirmeler

Pandemi döneminde belli bir noktadan itibaren Türkiye'deki üniversiteler sağlıklı ilgili çeşitli önlemleri almak kaydıyla fiziki olarak öğrencilerin dersliklere gelmesini gerektiren yüz yüze eğitime tekrar başlamışlardır. Ancak bu dönemde bazı dersler halen tamamen çevrimiçi olarak verilmeye devam edilmiştir. Bu bölümde, öğrencilerin paylaştığı anlatılar içerisinde işbu yüz yüze eğitime geri dönüş ile ilgili bahis konusu edilen hususlar incelenmiş ve temalar oluşturacak şekilde kodlanmıştır.

Bu bağlamda yüz yüze eğitime dönüş ile ilgili genel değerlendirmelerini yansıtan ifadeler incelendiğinde ($f=95$), yüz yüze eğitime dönüş konusunda oldukça mutlu olduğunu ve/veya çevrimiçi eğitimin yerini hiçbir şeyin tutamayacağını ima eden değerlendirmelerin sık olduğu görülmüştür ($f=52$). Bu temaya ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Ancak genel değerlendirmelerde, yukarıda örnekleri verilen temanın tam zıttı biçimde; yüz yüze eğitime dönüşte bir çeşit hayal kırıklığı yaşamış olduğunu ima eden öğrenci ifadelerinin de yaygın olduğu ($f=43$) tespit edilmiştir. Pandemi döneminin ardından yüz yüze eğitime dönüşü dair genel değerlendirmeler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6.

Yüz Yüze Eğitime Dönüşü Dair Genel Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Yüzyüze Eğitime Dönüş Süreci ile İlgili demeçlerinde...	262	61	61	122
└ genel değerlendirmesini belirtiyor ...	95	45	45	90
└─ yüz yüze eğitime dönmüş olduğu için çok mutlu - yerini hiçbir şey tutamaz	52	31	21	52
└─ yüz yüze eğitime dönüşle yaşadığı hayalkırıklığından bahsediyor	43	16	27	43

Yüz yüze eğitime dönüş ile yaşanan ve örtük ifade edilmiş hisler

Yüz yüze eğitime dönüş süreçlerine dair paylaştıkları anlatılarda örtük olarak yer verdikleri bazı spesifik hisleri yorumlanmaya çalışıldığında; öğrencilerin olumsuz olarak değerlendirilebilecek hislerinin ($f=64$) daha sık telaffuz edildiği ancak bununla birlikte olumlu hislere de yer verildiği görülmüştür ($f=17$).

Olumlu hisler yansıtan ifadeler incelendiğinde; bu ifadelerde bahsi geçen olumlu hislerin tamamının, yüz yüze eğitime geçişin en başında yaşanan bocalamanın ancak duruma kısa sürede ayak uydurma gibi bir temayı teşkil edecek biçimde olduğu görülmüştür.

Olumsuz duygular yansıtan ifadeler açınsındansa; yapılmış toplam 64 adet kodlamanın içerisinde beliren temalar; çaresizlik ($f=15$), çekingenlik ($f=1$), salgının yarattığı korku ($f=3$), ve sosyal yönden izole olmuşluk ($f=9$) hisleri dair olmuştur. Yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan ve örtük ifade edilmiş olumsuz hisler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Ayrıca, yüz yüze eğitime dönüş döneminde eğitime yabancılaşma çerçevesi içerisinde yorumlanabilecek çeşitli hislere tekabül eden ifadelere de ($f=36$) rastlanılmış olup; bunların derse sđrf katılmış olmak için katılma hissi ($f=15$), eğitime devam etmeye isteksizlik hissi ($f=10$) ve bürokratik süreçlerden yđğlnlık ($f=2$) şeklinde kategorilendirilebileceği anlaşılmıştır.

Tablo 7.

Yüz Yüze Eğitime Dönüşte Yaşanan ve Örtük İfade Edilmiş Olumsuz Hisler

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Yüzyüze Eğitime Dönüş Süreci ile İlgili...				
└ ... şu olumsuz duyguları yansıtır ...	64	16	31	47
└└ ... Çaresizlik	15	8	7	15
└└ ... Çekingenlik	1	1	0	1
└└ ... Salgının yarattığı korku	3	3	0	3
└└ ... Sosyal Yönden İzole Olmuşluk	9	1	8	9
└└ ... Eğitime yabancılaşma şeklinde yorumlanabilecek ...	36	6	22	28
└└└ ... derse sđrf katılmış olmak için katılma hissi	15	4	11	15
└└└ ... eğitime devam etmeye isteksizlik hissi	10	2	8	10
└└└ ... bürokratik süreçlerden yđğlnlık	2	1	1	2

Yüz yüze eğitime dönüş ile ilgili yapılan açık değerlendirmeler

Katılımcılar yüz yüze eğitime dönüş sürecinde geçirdikleri deneyimle ilgili bazı açıkça ifade edilmiş değerlendirmeler de yürütmüşlerdir. Yapılan içerik kodlamada çalışmasında bu değerlendirmelerin tamamının ($f=85$) olumsuz durumlarla ilgili olduğu görülmüştür. Söz konusu olumsuz değerlendirmelerin; öğretim süreci ($f=21$), öğretim elemanları ($f=25$), idari süreçler ($f=10$) veya özel yaşam ($f=29$) ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Yüz yüze eğitime dönüş süreciyle ilgili anlatılarda rastlanan açıkça yapılmış olumsuz değerlendirmeler kategorisinde beliren tüm temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Özel yaşantı ile ilgili olumsuz değerlendirmeler, bu kategoride en sık rastlanan tema olmuştur ($f=29$). Söz konusu değerlendirmelerde öğrencilerin sırasıyla öğrenci yurtlarındaki yaşamlarından şikayetçi olduğu ($f=17$), yüz yüze eğitime geçiş sebebiyle hastalığa yakalanma ihtimaline dair artan korkularını dile getirdiği ($f=10$) ve yüz yüze eğitimin yol açmış olduğu maddi külfetten şikayetçi oldukları ($f=2$) görülmektedir.

Tablo 8.

Yüz Yüze Eğitime Dönüş ile İlgili Açıkça Yapılmış Olumsuz Değerlendirmeler

Tema	#Ref	▼	▲	■
------	------	---	---	---

Geçirdiği Yüzyüze Eğitime Dönüş Süreci ile İlgili...				
... şunlarla ilgili olumsuz durumlardan bahsediyor...	85	29	29	58
... öğretim süreci ile ilgili olarak...	21	9	12	21
... derse katılmak için okula fiziklen ulaşım konusunda yaşadığı sıkıntılardan bahsediyor	20	8	12	20
... online eğitimden sonra ders sürelerinin fazla uzun gelmesi	1	1	0	1
... öğretim elemanları ile ilgili olarak ...				
... ortaya konan performanstan şikayetçi ...	25	9	12	21
... etik dışı bulduğu davranışlardan bahsediyor	2	0	2	2
... özellikle derslerin yalnızca slayttan okunarak işlenmesinden bahsediyor	17	9	8	17
... özel yaşantısı ile ilgili ...	29	14	13	27
... hastalığa karşı hissettiği korkudan bahsediyor ...	10	8	2	10
... öğrenci yurdundaki yaşamından şikayetçi ...	17	6	11	17
... yüzyüze eğitim sonucu maddi açıdan sıkıntıya girdiğinden	2	2	0	2
... sürecin idari boyutu ile ilgili olarak ...	10	5	4	9
... pandemi süreci bitmeden okulların açılmamış olması gerektiğini vurguluyor	7	3	4	7

Yüz yüze eğitime dönüş çabasında öğretim elemanlarına dair yürütülen olumsuz değerlendirmeler, ekseriyetle ortaya konan performansla yönelik eleştirileri ($f=25$) içermiştir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının yüz yüze derslerde dahi dersleri yalnızca duvara yansıtılmış slaytları okuyarak işlemesi yönünde eleştiriler ($f=17$) öne sürülmüş olup, nadiren de olsa etik dışı bulunan davranışlardan da bahsedilmiştir ($f=2$).

Öğretim sürecine dair en yaygın beyan edilen olumsuz değerlendirme; doğrudan derslerle ilgili olmaktan ziyade derse katılmak için okula fiziklen ulaşım konusunda yaşanan sıkıntılara ($f=20$) dair olmuştur. Dersler açınsındansa, çevrimiçi eğitim döneminde ders saatlerinin yarı yarıya kısaltılması uygulamasının kaldırılması anlamına da gelen yüz yüze eğitim süreçlerinde uzayan ders saatlerinden şikâyet belirten bir ifadeye ($f=1$) rastlanmıştır.

Son olarak, sürecin idari boyutuna dair öne sürülmüş eleştirilerden ($f=10$) bir tek ortak tema üretilebilmiştir ve bunun da, öğrencilerin pandeminin kesin olarak bitmiş olduğu anlaşılmadan yüz yüze eğitime geçilmesinin aceleci ve yanlış bir idari karar olduğunu ifade etmesi teması olduğu görülmüştür ($f=7$).

AS3: Pandemi ve Sonrasında Öğrenenlerin Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşlerinde Yabancılaşma Seviyesine Göre Farklılaşma

Tablo 6'da paylaşılmış veriler üzerinden inceleme yürütüldüğünde; yüzyüze eğitime dönüşte mutluluk veya hayal kırıklığı yaşama hissi ile; yüksek ve düşük eğitime yabancılaşma seviyesinde bulunma arasında istatistiki yönden anlamlı bir ilişki de bulunmaktadır. Buna göre, Eğitime dönüşte mutluluktan ziyade hayalkırıklığı yaşama eğilimi eğitime yabancılaşma seviyesinin yüksek bulunma eğilimiyle beraber artıp azalmaktadır ($\chi^2 = 4.727$; $p < .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, eğitim fakültesinde öğretim gören öğretmen adaylarının COVID-19 küresel pandemisi boyunca acil uzaktan öğretim yöntemiyle sürdürülen yükseköğrenim ve bunu takiben yaşanan yüz yüze eğitim-öğretime dönüş süreçlerine ilişkin deneyimlerini aktaran anlatılar okula yabancılaşma teorik çerçevesi bağlamında incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Paylaşılan hikâyelerde geleceğin öğretmenleri olan bu öğrencilerin, yaşanan olağanüstü durumlara dair hem uzaktan öğretim boyunca hem de okullara dönüşün başladığı bu dönemin sonrasına ilişkin olumlu ve olumsuz hislerini kimi zaman örtük biçimde ifade ettiği, kimi zamansa açıkça değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Örtük veya aleni biçimde ortaya konan tüm ifadeler incelenerek üç adet araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma soruları (1) Öğrencilerin dönem boyunca deneyimledikleri acil uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır, (2) Öğrencilerin acil uzaktan öğretimin sona ermesi ve yüz yüze eğitime dönüş döneminde öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır ve (3) pandemi ve sonrasında öğrenenlerin öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatılar, yabancılaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır şeklinde formüle edilmiştir.

Acil uzaktan öğretim dönemine dair değerlendirmelerde öğrenciler her ne kadar sebat, zamanla alışma, yeni bir deneyim yaşamanın sunduğu mutluluk gibi olumlu hisler beyan etseler de; dönem boyunca ağırlıklı olarak endişe, çaresizlik, sosyal yönden izole olma, çekingenlik, yorgunluk yahut istenmeyen rahvet gibi olumsuz hisleri yoğun olarak yaşadığı görülmektedir. Anlatılar boyunca bu olumsuz hislerden çevrimiçi eğitimden dolayı artık üniversite okuyor gibi hissetmeme, sınavlarda yaşanan kopya problemlerinden ötürü okuldan soğuma; gerek bu sebeple gerekse öğretim elemanlarının sergilediği olumsuz davranışlar nedeniyle adaletsizlik hissine kapılıp eğitim sürecine karşı tavrı alma gibi örnekler doğrudan eğitime yabancılaşma çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ancak, çevrimiçi eğitim dönemi boyunca yaşandığı örtük biçimde ima edilmiş bu hislere dair kodlama referanslarının öğrencilerin okula yabancılaşma skorlarına göre dağılımlarını incelendiğinde, bilhassa olumsuz hislere dair kodlama dağılımlarının yüksek veya düşük yabancılaşma seviyesi ile herhangi bir ilişki kurulamayacak şekilde dengeli dağıldığı kararlaştırılmıştır. Benzer şekilde yapılan araştırmalar acil uzaktan öğretim uygulaması ile dünyanın bir çok yerindeki öğrencilerin erişebilirlik, sosyal izolasyon gibi sıklıkla görülen sorunlara sebep olduğunu göstermekte, ancak bu durum doğrudan yabancılaşma ile ilişkilendirilmemektedir (Ali, 2020). Yani, yabancılaşma skoru ister yüksek ister düşük olsun, tüm öğrencilerin pandemi boyunca yaşanan uzaktan öğretim deneyimlerinde aşağı yukarı benzer hikâyelerin öznesi olduğu, benzer olumsuz hisler yaşadığı yorumu yapılabilir (Crawford vd, 2020; Sahu, 2020). Archer (1994) çalışmasında önerdiği gibi, olumlu hisler bakımından yabancılaşma seviyesi düşük öğrencilerin yaşanan uzaktan öğretim süreciyle ilgili anlatılarında daha optimist bir bakış açısına sahip olduğu da iddia edilebilir. Benzer durum; çevrimiçi eğitimle ilgili

hem açıkça ifade edilen değerlendirmeler hem de genel kanılara dair kodlamalarda da göze çarpmakta olup, yüksek ve düşük yabancılaşma seviyelerine göre birbirinden ayrılmış yaklaşık olarak aynı boyuttaki iki grupta öğrencilerin çevrimiçi eğitimi yaklaşık olarak benzer kodlama referansı sayısı ile olumsuz ifadelerle andığı görülmektedir. Düşük yabancılaşma grubunun sahip olduğu iddia edilebilecek optimist bakış açısı bu bağlamda, çevrimiçi eğitime dair genel değerlendirmelerde olumlu veya nötr ifadelerin bu grupta nispeten daha yaygın olduğu bir tablonun oluşmasını sağlamıştır. Buradan hareketle bulguların özellikle acil uzaktan öğretim söz konusu olduğunda okula yabancılaşmanın eğitimi olduğundan da kötü algılama ile alakalı olmaktan ziyade, iyimser bir bakış açısı takınmada başarısızlıkla alakalı olduğu sonucuna götürdüğü söylenebilir.

Çeşitli çalışmalarda olduğu gibi (Jethro, Grace & Thomas, 2012; Simamora, 2020) öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecine dair hikâyelerinde açıkça ortaya koydukları birtakım değerlendirmelerin ağırlıklı olarak olumsuz yönler değinmesine rağmen olumlu ifadeler de yer verildiği görülmüştür. Bir önceki paragrafta bahsi geçen optimist yaklaşım teorisini doğrular biçimde; olumlu ifadelerin düşük yabancılaşma grubuna mensup öğrencilerce nispeten daha sık telaffuz edildiği görülmüştür. Söz konusu bulgu Morinaj ve diğerlerinin (2017) çalışmasındaki verilerle tutarlılık göstermekte ve öğrencilerin iyi olma halleri ile de ilişkilendirilmektedir. Pandemi dönemine global ölçekte artan anksiyete, yalnızlaşma gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda optimist görüş belirten öğrencilerin iyi olma durumlarının yerinde olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Öğrencilerce listelenmiş birçok olumlu değerlendirme arasından en çarpıcı olanı; videoya kaydedilen dersleri tekrar izleyebilmenin öğrenciler nezdinde yarattığı fayda duygusu olmuştur. Söz konusu değerlendirmenin yüz yüze eğitime geçişten sonra yapılmış olması bilhassa önemlidir, zira burada bir karşılaştırma söz konusudur. Öğrencilerin yabancılaşma skorları ister düşük ister yüksek olsun, öğretim elemanlarının bu olağanüstü durum altında sergilediği çabayı, çevrimiçi eğitim boyunca bilişim teknolojisi araç gereçlerini kullanmanın sunduğu birtakım faydaları ve özellikle de özel yaşamları açısından uzaktan öğretim boyunca elde ettikleri rahatlık hissini kıymetli bulduklarını açıkça ifade etmişlerdir.

Pandemi döneminde uzaktan eğitime dair anlatılarda açıkça ifade edilmiş olumsuz değerlendirmeler yabancılaşmadan bağımsız olarak incelendiğinde; derslere hem devam hem de katılım açısından büyük sorunlar yaşandığı, kimi öğrencilerin derslere sağlıklı erişim için gereken cihaz ve internet bağlantısı ihtiyaçlarını sağlama konusunda sıkıntıya düştüğü, ev ortamında derslere odaklanmada zorluklar yaşandığı, sınavlarda hem kopya olayları hem de teknik problemlere dair eleştiriler dile getirildiği gibi sonuçlar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin derslere devam gösterecekleri dahi katılım ve etkileşim noktasında problemler yaşaması sorunu göz ardı edilmemelidir. Zira Alyares ve diğerlerinin (2022) çalışmasında COVID-19 pandemisi sonrasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin tatmin

seviyelerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Söz konusu çalışmada 17-22 yaş arasındaki öğrencilerin özellikle senkron derslerde öğretim elemanı tarafından desteklenmelerinin öğrenenlerin öz-düzenleme ve özgüvenine katkı sağlayarak kendi kendine öğrenmelerine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Anlatılarda tüm bunların yanı sıra; öğretim elemanlarına yöneltilmiş olumsuz ifadeler de yer verilmiş olup, sahip oldukları düşük dijital okuryazarlık ve özellikle de derslerin ekrana yansıtılan Powerpoint slaytlarından okunarak geçirilmesi gibi durumlardan bahsedilmiştir. Yapılan araştırmalarda acil uzaktan öğretimde gerek bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin güçlüğü gerekse öğretim elemanının bilişim teknolojisine adaptasyonda başarısızlığını ortaya koyan çok sayıda örnek literatürde mevcuttur. Bu gibi nedenlerle Mushtaq ve diğerleri (2023) Pakistan örneğinde yürüttükleri çalışma sonucu çevrimiçi araçların yüz-yüze eğitimin yerini asla alamayacağını vurgularken (Tanveer vd, 2020), Mahamad, Azlan ve Rivadeneira (2022) ise Malezya’da bu gibi durumların öğrencilerde motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Hikâyelerde kendine yer bulan olumsuz değerlendirmeler yabancılaşma perspektifinden incelendiğinde, beklenenin aksine, bu ifadelerin neredeyse her kategoride yabancılaşma skoru düşük öğrenciler tarafından daha sık dile getirildiği anlaşılmıştır. Yani, özellikle eğitim sürecine dair daha incelikli eleştiriler –örneğin, derslerde hissedilen öğretim elemanı ve akranlar arasındaki iletişim kopukluğu, uygulamalı çalışma eksikliği, öğretim elemanları tarafından sergilenen düşük performans, cihaz erişimi/bağlantı kalitesine dayalı teknik sorunlar yahut ölçme ve sınav sistemine dair sorunlara dair detaylı tüm değerlendirmeler–büyük oranda *düşük* yabancılaşma grubundan gelmiştir. Buna istisna olarak gösterilebilecek tek tema; öğrencilerin kendilerinin şahsen derslere girmediklerini itiraf ettikleri bir kategoridir, zira bu tanıma uyan ifadeler ağırlıklı olarak *yüksek* yabancılaşma seviyesine sahip öğrencilerce sarf edilmiştir. Dolayısıyla bu tabloya, okula yabancılaşmanın çevrimiçi eğitimde öncelikli olarak, tüm diğer problemlerin hissedilmesine ve ifadeye dökülmesine olanak dahi tanımayacak şekilde, öğrencinin derslerden tamamen kopması ve devamsızlığa yol açması gibi bir duruma sebebiyet veriyor olduğu yorumu getirilebilir. Pandemi esnasında yabancılaşma konusunu inceleyen literatürdeki az sayıda çalışmalar (Biwer vd., 2021; Rasheed, Kamsin & Abdullah, 2020) incelendiğinde; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme, dikkat, efor ve zaman yönetimi gibi kapasitelerinin pandemi öncesi döneme göre genel manada azaldığı ve bu sebeple öğrencilerin bireysel çalışma sürelerinin uzadığı gibi tespitlere rastlanmış; bu sonuçlar izolasyon ve yabancılaşma kavramları ile ilişkilendirildiği görülmüş; ancak bu iddialarla ilgili doğrudan ölçümler yapılmadığı da not düşülmüştür. Dolayısıyla, eldeki çalışmadaki bulguların gelecekte yabancılaşma konusunda yürütülebilecek çalışmalara yol göstericilik etmesi beklenmektedir ve bu konuda yapılmış yorumlar test edilmeye muhtaçtır.

Eldeki çalışmada yüksek yabancılaşma sahibi öğrencilerin, derslerle ilgili olumsuz durumları bizzat yaşamış olsalar dahi bunları dile getirmeye değer bulmamış olabilecekleri ihtimali de unutulmamalıdır. Ancak bu ihtimalin daha kuvvetle

değerlendirilmesi için, aynı öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüş süreçlerine dair ifadelerine de göz atılması, belli ölçüde karşılaştırmalı bir analiz yürütülmesi gerekliliği hissedilmiştir.

Yüz yüze eğitime dönüş noktasına geçildiğinde; öncelikle öğrencilerin genel değerlendirmeleri göz önüne alınmıştır. Burada olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek iki tema kategorisi öne çıkmıştır. Bir kısım öğrenci anlatılarında, yüz yüze eğitime dönüşten oldukça mutlu olduğunu ve yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şeyin tutamayacağını ifade etme eğilimi gösterirken; yine neredeyse bunlara yaklaşan sayıda ifadede de yüz yüze eğitime dönüş sonrası yaşanan bir hayal kırıklığı hissine de işaret edilmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da öğrencilerin bu bağlamla iki kutuplu yanıtlar verdikleri, bazılarının güvenlik, rahatlık, ekonomik nedenler ve daha fazla zamana sahip olmak gibi çeşitli sebeplerle çevrimiçi öğrenmeyi tercih ettiği, bazılarının ise uzaktan öğrenmeyi sınıf arkadaşları ile öğretmenler arasında etkileşimin yetersizliği, öğretmenden yeterli geribildirim alamama, konsantrasyon güçlüğü veya internet bağlantısı gibi sebeplerle geleneksel sınıflara dönmek istedikleri ortaya çıkmıştır (Sevy-Biloon, 2021). Yabancılaşma skorları açısından bu kategorilerde yer alan ifadelerin dağılımları incelendiğinde eğitime yabancılaşma ile yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan hayal kırıklığı arasında bir ilişki olduğu, hayal kırıklığı ifadelerinin çoğunun yüksek yabancılaşma grubundan geldiği, yüz yüze eğitime dönüşte sevinen ifadelerin çoğunun ise düşük yabancılaşma grubundan geldiği gözlemlenmiştir. Yürütülen ki-kare istatistiğiye; söz konusu ilişkinin tesadüf olamayacağı noktasında önemli bir bulgudur. Buradan varılabilecek sonuç, herhangi bir nedensellik iddiasında bulunulmaksızın, yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan hayal kırıklığı hissini okula yabancılaşma seviyesiyle doğrudan bir ilişki içerisinde olduğudur. Bu noktada öğretim elemanları ve üniversitelere önemli görevler düşmektedir. McIntyre ve diğerleri (2023) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde mühendislik öğrencisi olan bireylerin anlatılarını uzun süreli olarak incelemiştir. İlgili çalışmanın bulguları öğrencilerin pandemi ile birlikte yaşanan değişim sebebiyle strese girdikleri ve istenmeyen şekillerde eğitimden koptuklarını, bu durumun yüz yüze eğitime dönüşte de devamlılık gösterdiğini sergilemiş, örtük biçimde yabancılaşma kavramına işaret etmiştir. Ancak uzun süreli yapılan bu çalışmada aynı öğrencilerin kurumları ve danışmanlarından beklenen desteği almalarının okulla aralarındaki bağları güçlendirdiği anlamını taşıyan ifadeler de bulunmaktadır. Yabancılaşma ve yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan hayal kırıklığı ilişkinin doğasının anlaşılabilmesi, sebep-sonuç bağlantılarının kurulabilmesi ve bunlarla mücadele edecek müdahalelerin geliştirilmesi için daha ayrıntılı incelemelere ihtiyaç olabilir. Ancak eldeki araştırmadaki yanıt dağılımları incelendiğinde buradan çıkarılabilecek önemli bir sonucun, konu en azından yüz yüze eğitime dair hayal kırıklıklarının dile getirme noktasına geldiğinde yabancılaşmış öğrencilerin sözlerini sakınmadıkları ve en az diğer gruptaki yüz yüze eğitime dönüşten memnun öğrenciler kadar söz alma eğilimi gösterdikleridir. Dolayısıyla, bir önceki paragrafın sonunda ele alınmış olan, yabancılaşmış öğrencilerin olumsuz durumları deneyimliyor olsalar da sessiz kalmaları ihtimali bu yorum uyarınca zayıflamaktadır.

Anlatılar boyunca yüz yüze eğitime dönüş süreciyle ilgili örtük biçimde ifade edilmiş hisler içeren ifadeler incelendiğinde çaresizlik, çekingenlik, salgına yönelik korku ve hatta sosyal yünden izole olmuşluk gibi olumsuz hislerin yine belli miktarda ifade edildiği görülmektedir. Bunlardan özellikle sosyal yünden izole olmuşluk, bilhassa yabancılaşmış öğrenciler grubunda çok daha sık ifade edilmiş bir durumdur. Bu öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüşte akranlarıyla kaynaşma konusunda sıkıntılar çektiği anlaşılabilir. Her grupta telaffuz edilen ancak özellikle yabancılaşmış öğrencilerin dile getirdiği hisler arasında, yüz yüze derslere sırf katılmış olmak için katılma ve eğitime devam etme konusunda genel isteksizlik de yer almaktadır. Benzer bulgulara sahip olan Hamza ve diğerleri (2021) üniversitelerde sosyal izolasyon sebebiyle etkilenen öğrencilerin ruh sağlıklarının desteklemesi ve pandemi özelinde önem ve müdahaleleri eğitim sisteminin bir parçası haline getirmeyi önermiştir.

Çarpıcı bir nokta, her ne kadar azımsanamayacak sayıda öğrencinin genel olarak yüz yüze eğitime dönüş konusunda olumlu değerlendirmeler içeren ifadeleri bulunuyor olsa da; örtük ifade edilmiş olumlu hisler bakımından belirgin bir temanın tespit edilememiş olmasıdır. Yani öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüş konusunda sahip oldukları mutluluk, yüz yüze eğitime dair yoğun ifade edilen ve benzersiz biçimde kategorilendirilebilecek belirli sebeplere bağlı olmaktan ziyade, çevrimiçi eğitim döneminin o veya bu şekilde sona ermiş olması, sosyal birleşme gibi sebeplere bağlı bir mutluluk olarak da anlaşılabilir.

Öğrenciler anlatılarında açıkça ortaya koydukları değerlendirmelerde yüz yüze eğitime dair kendi kategorisinde ele alınmaya değer olumlu ifadeler kullanmaktan kaçınmıştır. Yüz yüze eğitime dönüşten mutluluk duyduğunu ifade eden çok sayıda öğrenci olsa da, yürütülen değerlendirmelerin genelde olumsuz durumlarla ilişkili olması dikkat çekicidir. Bu olumsuz durumların neler olduğuna göz atıldığında; özellikle özel yaşantıya dair olumsuz durumlara öncelikli olarak yer verildiği görülmektedir. Yüz yüze eğitime dönüş yapan öğrenciler, öğrenci yurtlarındaki yaşamlarından şikâyetçi olmuş, bu durumun bilhassa yabancılaşmış öğrenciler nezdinde daha sık ifade edildiği görülmüştür. Yabancılaşmadan bağımsız olarak, yüz yüze eğitime dair her öğrenci grubu tarafından ifade edilen diğer bir olumsuz değerlendirme kategorisi ise, derslerin işlendiği sınıflara ulaşım ile ilgili sebeplere dayanmaktadır. Fiziki zorunluluklar göz ardı edilecek olursa, son olarak önce çıkan dikkate değer bir diğer tema ise, öğretim elemanlarının sergilediği performansla dair eleştirilerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarının derste düşük performans sergilediğini anlatılarında açıkça ifade etmiş ve buna gerekçe olarak da yüz yüze derslerde dahi eğitimin yalnızca duvara yansıtılmış slaytların okunması biçiminde cereyan etmesini göstermiştir.

Toparlamak gerekirse, öğretmen adayları acil uzaktan öğretim sürecine dair anlatılarında yoğun olarak olumsuz hisler aktarmış yahut olumsuz değerlendirmelerde bulunmuş olsa da, birtakım olumlu hisler ve değerlendirmeler de yok değildir. Yabancılaşma puanı yüksek öğrencilere dair en çarpıcı tespit ise, uzaktan öğretim

sürecinde derslere devam etmeyişi olmuştur. Yüz yüze eğitime dönüşte öğrencilerin genel anlamda mutlu olduğu anlaşılrsa da, bilhassa yabancılaşmış öğrencilerin bir hayal kırıklığı yaşadığı göze çarpmaktadır. Acil uzaktan öğretim sürecinin bu öğrenciler için eğitimden tamamen bir kopuş teşkil ettiği, yüz yüze eğitime dönüşün bu kopuş halinin ortadan kaldırılması ve söz konusu öğrencilerin geri kazanılması için önemli bir fırsat sunmasına rağmen bu fırsattan faydalanılmadığı anlaşılabilir. Yabancılaşmış öğrencilerin yüz yüze eğitime dair hayal kırıklığına uğrama gerekçelerinin neler olduğuna dair ipuçları incelendiğinde, öğrenci yurdu koşulları önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Eğitimin tüm öğrenciler için daha faydalı bir niteliğe bürünebilmesi için aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamaya konması ve derslerin PowerPoint slaytları üzerinden işlenmesi sorunun üzerine gidilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, özellikle yabancılaşmış öğrencilerin sıkça ifade ettiği gibi, derslere gelmiş olmak için gelme hissi ortaya çıkmaktadır. Tüm bu bulguların, pedagoji ilkelerinin AR&GE laboratuvarı olarak tabir edilebilecek, öğretmen yetiştirme misyonu üstlenmiş, eğitim fakültesi kimliğini taşıyan bir kurumun koşullarına ilişkin olması ise çarpıcı ve ders niteliğinde bir olgudur. Bu nedenle işbu araştırmanın sonuçları normatif açıdan da değerlendirmeye açıktır.

Araştırma Etiğine Dair Hususlar

Yazarlar, bu araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ellerinden gelen çabayı sarf etmiş olduğunu beyan eder. Ayrıca bu doğrultuda Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve kurulun 08.09.2021 tarihli toplantısının 07/12 numaralı kararı uyarınca araştırmanın yürütülmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığı konusunda beyanı elde edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alrayes, A., Al-Shamaileh, O., Nizamuddin, N., & Ahmed, F. (2022, November). Students' Satisfaction with Online Learning Environments-Post COVID-19. In 2022 International Conference on Innovation and Intelligence for Informatics, Computing, and Technologies (3ICT) (pp. 728-735). IEEE. <https://doi.org/10.1109/3ICT56508.2022.9990873>
- Aragon, S. R., Johnson, S. D., & Shaik, N. (2002). The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments. *The American Journal of Distance Education*, 16(4), 227-243. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_3

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>
- Artino Jr, A. R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success? *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.003>
- Biwer, F., Wiradhany, W., Oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & De Bruin, A. (2021). Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 642593.
- Bligh, D. A. (1998). *What's the Use of Lectures?:* Intellect books. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
- Boardman, K. L., Vargas, S. A., Cotler, J. L., & Burshteyn, D. (2021). Effects of emergency online learning during COVID-19 pandemic on student performance and connectedness. *Information Systems Education Journal*, 19(4), 23-36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Chinman, M. J., & Linney, J. A. (1998). Toward a model of adolescent empowerment: Theoretical and empirical evidence. *Journal of Primary Prevention*, 18, 393-413. <https://doi.org/10.1023/A:1022691808354>
- Clandinin, D. J. (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology:* Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In *Reviewing Qualitative Research in The Social Sciences* (pp. 166-179): Routledge.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches:* Sage publications.
- Cunningham, J. M., & Suldo, S. M. (2014). Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. *School Mental Health*, 6, 237-250. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9125-9>
- Darling-Hammond, L., & Hyley, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Delfino, M., & Persico, D. (2007). Online or face-to-face? Experimenting with different techniques in teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 351-365. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00220.x>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dhaygude, M. S., Lapsiya, N. D., & Chakraborty, D. (2022). There is no App for that: Manifestations of the digital divides during COVID-19 school closures in India.

- Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 1-26.
<https://doi.org/10.1145/3555140>
- Durkheim, E. (1952). *Suicide: A study in sociology*. Routledge & K. Paul London.
<https://doi.org/10.4324/9780203994320>
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). <? covid19?> COVID-19 remote learning transition in spring 2020: class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299. <https://doi.org/10.1177/0092055X20954263>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 1, 3-21.
- Gulati, S. (2008). Technology-enhanced learning in developing nations: A review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i1.477>
- Hadar, L. L. (2022). Difficulty is an opportunity: the coping of alternative schools in Israel during COVID-19. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2152079>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., & Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 62(1), 20. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Hards, E., Loades, M. E., Higson-Sweeney, N., Shafran, R., Serafimova, T., Brigden, A., Reynolds, S., Crawley, E., Chatburn, E., Linney, C. and McManus, M. (2022). Loneliness and mental health in children and adolescents with pre-existing mental health problems: A rapid systematic review. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 313-334.
<https://doi.org/10.1111/bjc.12331>
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research; a Review for Teachers and All Concerned with Progress in Education*, 60(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hensley, L. C., Iaconelli, R., & Wolters, C. A. (2022). This weird time we're in": How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S203-S218.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>

- Huang, H.-m. (2000). Instructional technologies facilitating online courses. *Educational Technology*, 41-46.
- EDUCAUSE Review (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 20 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Jehi, T., Khan, R., Dos Santos, H., & Majzoub, N. (2022). Effect of COVID-19 outbreak on anxiety among students of higher education; A review of literature. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02587-6>
- Jethro, O. O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203.
- Johnson, B. R., Pagano, M. E., Lee, M. T., & Post, S. G. (2018). Alone on the inside: The impact of social isolation and helping others on AOD use and criminal activity. *Youth & society*, 50(4), 529-550. <https://doi.org/10.1177/0044118X15617400>
- Johnson, H. P., & Mejia, M. C. (2014). *Online learning and student outcomes in California's community colleges*: Public Policy Institute Washington, DC.
- Kang, E., Hwang, H., Li, X., Yoo, J., & Park, Y. (2023). *The Digital Divide in the Post-corona Era: Focused on Social Participation*. Paper presented at the Advances in Information and Communication: Proceedings of the 2023 Future of Information and Communication Conference (FICC), Volume 1. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28076-4_24
- Kardambikis, P., & Donne, V. (2022). Impact of COVID and the emergence of social emotional learning on education majors. *Social Sciences*, 11(12), 584. <https://doi.org/10.3390/socsci11120584>
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. Cengage Learning Australia.
- Kim, K.-J., & Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause Quarterly*, 29(4), 22-30.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Knight, H., Carlisle, S., O'Connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., Yildirim, M., Morling, J. R., Corner, J., Ball, J., Denning, C., Vedhara, K., & Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic and self-isolation on students and staff in higher education: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10675. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010675>
- Kuntz, J., & Manokore, V. (2022). "I did not sign up for this": Student experiences of the rapid shift from in-person to emergency virtual remote learning during the COVID pandemic. *Higher Learning Research Communications*, 12, 6. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i0.1316>
- Lee, J., Jeong, H. J., & Kim, S. (2021). Stress, anxiety, and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative Higher Education*, 46, 519-538. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09552-y>

- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S.-h. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M.N., Borwick, C. and Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239. e1213. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Mahamad, T. E. T., Azlan, N. A. M., & Rivadeneira, L. (2022). Identifying strategies used by students to manage their emotions during online learning. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(5), e001485-e001485. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i5.1485>
- Mann, S. J. (2005). Alienation in the learning environment: a failure of community? *Studies in Higher Education*, 30(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/0307507052000307786>
- Marx, K., & Engels, F. (2009). *The economic and philosophic manuscripts of 1844 and the Communist manifesto*: Prometheus Books.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687. <https://doi.org/10.1002/pits.10062>
- McIntyre, B. B., Rohde, J., Clements, H. R., & Godwin, A. (2023). Connection and alienation during the COVID-19 pandemic: The narratives of four engineering students. *Journal of Engineering Education*. <https://doi.org/10.1002/jee.20519>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*: Routledge.
- Moodley, D. (2022). Post Covid-19: The New (Ab) normal in South African Higher Education—Challenges with Emergency Remote Learning. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 4(1), 112-125. <https://doi.org/10.51415/ajims.v4i1.1008>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i2.298>
- Mushtaq, S., Yasin, G., & Lak, T. A. (2023). Impediments of online learning and teaching during covid pandemic: A Case of University Students in Punjab, Pakistan. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 4(1), 103-120. <https://doi.org/10.52700/assap.v4i1.247>
- Panton, A. (2014). The end of hope—The beginning: Narratives of hope in the face of death and Trauma by Pamela R. McCarroll. *Toronto Journal of Theology*, 30(2), 328-329.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Phillips, R., Seaborne, K., Goldsmith, A., Curtis, N., Davies, A., Haynes, W., McEnroe, R., Murphy, N., O'Neill, L., Pacey, C., Walker, E., & Wordley, E. (2022). Student loneliness through the pandemic: How, why and where? *The Geographical Journal*, 188(2), 277–293. <https://doi.org/10.1111/geoj.12438>
- Phillips, R. S. (2013). Toward authentic student-centered practices: Voices of alternative school students. *Education and Urban Society*, 45(6), 668-699. <https://doi.org/10.1177/0013124511424107>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rudolph, J., Tan, S., Crawford, J., & Butler-Henderson, K. (2023). Perceived quality of online learning during COVID-19 in higher education in Singapore: perspectives from students, lecturers, and academic leaders. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1), 171-191. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09325-0>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Sartre, J.-P., Richmond, S., & Moran, R. (2022). *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology*: Routledge.
- Sevy-Biloon, J. (2021). Virtual or face to face classes: Ecuadorian University students' perceptions during the pandemic. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(1), 15-24. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i1.3935>
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. University of Manitoba Canada.
- Simamora, R. M. (2020). The Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 86-103. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>
- Smollan, R. K., Morrison, R. L., & Cooper-Thomas, H. D. (2023). Working from home during lockdown: the impact on performance and wellbeing. *Journal of Management & Organization*, 1-22. <https://doi.org/10.1017/jmo.2023.9>

- Tanveer, M., Bhaumik, A., Hassan, S., & Haq, I. U. (2020). Covid-19 pandemic, outbreak educational sector and students online learning in Saudi Arabia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(3), 1-14.
- Tolbert, S., Azarmandi, M., & Brown, C. (2022). A Modest Proposal for A Pedagogy of Alienation. In *Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures* (pp. 195-212): Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97262-2_10
- Trotter, J., & Qureshi, F. (2023). Student perspectives of hybrid delivery in a transnational education context during Covid-19. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.10>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X0833050>
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123-131. <https://doi.org/10.1080/10459880903472884>
- Van den Bosch, R., & Taris, T. W. (2014). The authentic worker's well-being and performance: The relationship between authenticity at work, well-being, and work outcomes. *The Journal of Psychology*, 148(6), 659-681. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.820684>
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263-275. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00051>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

Extended Abstract

Alienation is a complex concept with consequences for individual and social well-being. It involves feeling detached from oneself, others, or society. In social life, alienation appears as isolation and exclusion from social groups. Personal alienation is disconnection from one's thoughts, emotions, or values. In education, alienation can mean feeling disconnected from the learning process, curriculum, or educational institutions. Causes of education-related alienation include formal education systems, ineffective teaching methods, overwhelming curriculum, and lack of student engagement. Alienation leads to reduced motivation, academic performance, and increased dropout rates. Withdrawal from education, absenteeism, and disinterest also indicate alienation. Alienation can result in aggression, withdrawal, anxiety, depression, and increased dropout rates. Students experiencing alienation engage less in prosocial behaviors and are more prone to risky behaviors. Alienation influences students' career choices and overall well-being, contributing to social problems like decreased productivity, crime rates, and economic inequality. The COVID-19 pandemic exacerbated alienation in education, causing social isolation, lack of motivation, anxiety, and digital divide issues. This study explores the emergency

remote teaching (ERT) experience during the pandemic, focusing on teacher candidates' narratives and relating it to school alienation. The aim is to provide insights for future remote education designs and transitions from traditional to remote education. Therefore, the following research questions have been formulated. In the context of the COVID-19 pandemic: (a) What are the views and narratives of students regarding the emergency remote teaching period they experienced throughout the pandemic? (b) What are the views and narratives of students regarding their education during the period when ERT ended and face-to-face education resumed? (c) Do the views and narratives of learners regarding the teaching processes differ according to their sense of alienation during and after the pandemic?

For answering the research questions, the narrative inquiry model, based on the qualitative research paradigm, has been followed. In narrative research, purposeful sampling is the most suitable sampling method because it allows the researcher to consciously select participants or situations in order to obtain rich and detailed variations related to the phenomenon under investigation. Therefore, the sampling process in this study consisted of two stages. In the first stage, participants were determined using purposive sampling to represent the students of the Faculty of Education at Trakya University. The Student Alienation Scale was administered to a total of 544 students, including 167 males and 377 females, and the scores obtained from this scale were analyzed. Based on the sample size, cutoff points were determined according to percentile intervals, and a range was left. Students in the upper and lower percentiles in terms of alienation scores were contacted specifically. In the second stage, among the informed participants, those who anonymously answered a single open-ended questionnaire were included in the study as high ($f=91$) and low ($f=99$) alienation score groups. The study group, consisting of a total of 190 participants who submitted their written responses and voluntarily agreed to participate in the second stage, constitutes the sample of this research. In the data collection process, the Student Alienation Scale developed by Çağlar was used to measure students' negative attitudes towards school and learning activities and to determine the level of alienation. The scale, designed as a 5-point Likert scale and consisting of 20 items, aims to identify feelings of weakness, anomie, isolation, and meaninglessness. The collected data were subjected to thematic coding in the document review process using the NVivo 10 for Windows analysis software, within the framework of a qualitative data analysis approach. Necessary categorizations were made to track themes that emerged in the entire sample group as well as separately in the high and low alienation groups within the sample. Furthermore, to determine whether certain values found in different coding references between separate groups constituted a statistically significant difference, chi-square tests were conducted.

Findings have revealed that, although teacher candidates have expressed intense negative emotions and evaluations regarding the emergency remote education process, there are also some positive emotions and evaluations present. The most striking observation regarding students with high alienation scores is their lack of

attendance during the remote education process. While it is understood that students, in general, are happy about the return to face-to-face education, it is evident that particularly alienated students experience a sense of disappointment. Despite the opportunity for the return to face-to-face education to eliminate the state of disconnection caused by the emergency remote education process and to regain these students, it can be understood that this opportunity has not been capitalized on. When clues about the reasons behind the disappointment of alienated students regarding face-to-face education are examined, student dormitory conditions stand out as a significant factor. In order for education to become more beneficial for all students, it is necessary to implement active learning methods and address the issue of relying on PowerPoint slides for teaching. Otherwise, as frequently expressed by alienated students, there emerges a sense of attending classes merely for the sake of attendance. The fact that all these findings relate to the conditions of an institution that assumes the mission of teacher training, resembling a research and development laboratory for pedagogical principles, and carrying the identity of a faculty of education, is a remarkable and instructive phenomenon. Therefore, the results of this research are open to evaluation from a normative perspective as well.

Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği

Talha Koçak*, Özgen Korkmaz**, Fatih Saltan***

Makale Geliş Tarihi:25/09/2023

Makale Kabul Tarihi:19/03/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1366252

Öz


Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin dijital oyunlarla elde ettikleri 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmanın grubunu bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 9,10 ve 11. Sınıf olan toplam 267 öğrenci oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmada geliştirilen ölçeğin yapısının ortaya konulması ve doğrulanması için Açıklayıcı Faktör Analizi, madde analizi, güvenilirlik ve tekrar test analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda faktör yükleri .65 ve .91 arasında olan 23 maddeli 5 faktörlü bir ölçme aracı oluşmuştur. Bu faktörler Eleştirel Düşünme, İşbirliği, Problem Çözme, Yaratıcı Düşünce ve İletişim'dir. Geliştirilen ölçeğin açıklayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri yeterli ve kabul edilebilir aralıkta bulunmuştur. Alt-üst grup ortalamaları farklı ve anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, dijital oyun, ölçek geliştirme.


High School Students' Perception Scale of 21st Century Skills Acquired Through Digital Games

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that measures high school students' perceptions of 21st century skills acquired through digital games. The study group consisted of a total of 267 9th, 10th and 11th grade students studying in an Anatolian high school. Exploratory Factor Analysis, item analysis, reliability and retest analyses were conducted to reveal and validate the structure of the scale developed in the study.

* Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Amasya, Türkiye, talha.kkocak@gmail.com, ORCID: [0009-0009-3663-3663](https://orcid.org/0009-0009-3663-3663) 

** Amasya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Mühendislik / Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, Türkiye, ozgenkorkmaz@gmail.com, ORCID: [0000-0003-4359-5692](https://orcid.org/0000-0003-4359-5692) 

*** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Amasya, Türkiye, fsaltan@gmail.com, ORCID: [0000-0002-9806-3514](https://orcid.org/0000-0002-9806-3514) 

Kaynak Gösterme: Koçak, T., Korkmaz, Ö. & Saltan, F. (2024). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1905-1926.

As a result of the analyses, a 5-factor measurement tool with 23 items with factor loadings between .65 and .91 was formed. These factors are Critical Thinking, Collaboration, Problem Solving, Creative Thinking and Communication. The fit index values obtained as a result of the exploratory factor analysis of the developed scale were found to be adequate and within the acceptable range. The lower-upper group averages were found to be different and significant. As a result of the research, it was determined that the Perception Scale of High School Students' 21st Century Skills Acquired through Digital Games is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: *21st century skills; digital gaming; gaming addiction; scale development.*

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte geleneksel oyun kavramı, araçları ve yöntemleri değişim göstermiştir. Bununla beraber dijital oyun kavramı ortaya çıkmış ve geleneksel oyunlar tarihteki yerlerini dijital ortamlarda üretilmiş olan oyunlara bırakmıştır (İlgaz & Abay, 2020). Aynı etkinin özellikle genç yaş grubunda bulunan bireylerde daha çok olduğu söylenebilir (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018). Teknoloji çağında doğup büyüyen bireylerde teknolojiyi kavramalarının daha kolay olduğu görülüp, bu olayın dijital oyunlar için de geçerli olduğu bilinmektedir (Pala & Erdem, 2011). Dijital oyunların kendi içlerinde barındırmış oldukları cezbedici etkenler dijital oyun kullanıcılarının dikkatini çekmekle beraber dijital oyun kullanımını arttırmıştır (İlgaz & Abay, 2020). Dijital oyunların kullanımının artmasıyla beraber dijital oyunların, aşırı ve kontrolsüz kullanımı da ortaya çıkmıştır (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016). Olumsuzluklara rağmen, yapılan bir araştırma, 12-18 yaş grubundaki bireylerin dijital oyun oynama aktivitelerinin, bilgi okur yazarlığının gelişimine olumlu bir katkı sağladığını göstermiştir (Broussard, 2012; Hazar, Tekkurşun, Dalkıran, 2017). Dijital oyunların günümüz bireylerinden istenen bazı becerileri öğrenmesinde veya geliştirmesinde kullanıcılara katkısının olduğu da görülmektedir. (Gros, 2007; İlgaz & Abay, 2020).

Dijital oyunların geliştirilme sürecinde, oyun yazarları ve geliştiricileri tarafından belirlenen etkinliklerin amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda öngörülen ödüller bulunmaktadır. Bu şekilde geliştirilen oyunlar kullanıcılara seçme ve seçilme seçenekleri sunup, kullanıcılarla oyunlar arasında etkileşim imkânı sağlar. Kullanıcılara belirlenmiş bir simülasyon yerine, kullanıcıların kendi seçimlerine dayalı bir deneyim sunulmaktadır (Clark vd., 2016). Bu bağlamda, oyun içeriklerinde gerçek hayat sorunlarına odaklanma eğilimi artmıştır. Hatta tıp, eğitim ve öğretim gibi alanlarda, kullanıcılar üzerinde davranış değişikliği sağlamak amacıyla dijital oyunlar geliştirilmeye başlanmıştır (Sandbrook vd., 2015). İyi tasarlanmış dijital oyunların kullanıcılara eğitim kurumlarında aldığından daha fazla katkısının olduğu ve hatta bazı dijital oyunların derin öğrenme yaratan problem çözme alanları oluşturduğu kanısına ulaşılmıştır (Mayer, 2019).

Günümüzde dijital oyunların sürekli olarak evrim geçirmesi, ilgi çekici deneyimler sunmalarını, etkileşimli öğrenme ortamlarını desteklemelerini ve

işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini desteklemelerini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle popülerlikleri sürekli artış gösteren dijital oyunlar sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik anlamda bir güç haline gelmiş ve dijital oyunların çeşitli alanlarda uygulamaları ve etkileri incelenmeye başlanmıştır (Anastasiadis vd., 2018). Dijital oyunların gelmiş olduğu noktada kullanıcılarına belirli alanlarda katkı sağladıkları görülmüş, bunun bir sonucu olarak ABD’de askeri eğitim gören kişiler için “stratejik” tabanlı oyunlar geliştirilmiştir (İlgaz & Abay, 2020). İçeriklerinin ve türlerinin (Strateji, Birinci şahıs, Takım tabanlı, Çok oyunculu vb.) birbirlerinden farklılık göstermesi dijital oyun kullanıcılarının aslında onlardan günümüzde beklenen 21. yüzyıl becerilerini dijital oyunları kullanırken veya bu ortamlarda zamanlarını geçirirken aktif bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Gros, 2007). Akademik alanda yapılan bazı çalışmalar 21. yüzyıl becerilerinin eğitime uygulanması noktasında dijital oyunların tercih edildiğini ortaya koymuştur (Hovious, 2015). Osman ve Lay (2018) tarafından yapılan çalışmada Malezya Kimya Dijital Oyunları modülünün öğrenim gören kimya öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Partnership for 21st Century Skills’e göre 21. yüzyıl becerileri “problem çözme, yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı, esneklik, olay ve durumlara uyum sağlayabilme, gereken zamanlarda uyum sağlayabilme ve finansal okur yazarlık” olarak tanımlanmaktadır (Lay & Osman, 2018). Bu beceriler yaşamımıza girmekle beraber genç bireyleri yaşama hazırlar. Bununla beraber hayata hazırlarken onların hangi beceriler ile donatılması gerektiğini de belirler. Günümüzde insanların kendi yaşantılarını karşılayabilmeleri için belirli bilgi ve beceri donanımlarına sahip olmaları gerekmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Modern insanların çağa ayak uydurabilmeleri için yeni düşünme becerilerine uyum sağlamaları zorunlu hale gelmiştir (Seferoğlu, 2002). Eğitimin yaşam boyu devam etmesiyle beraber günümüz eğitim kurumlarının önemi artmıştır. Eğitim kurumlarında öğrencilerin ezber yerine düşünme becerilerini kullanmaları beklenmektedir (Semerci, 2003). Bu beklentiler göz önüne alındığında eleştiren, düşünen, yaratıcı fikirler üreten, bilgiye kendi başlarına ulaşan, öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırılmaya çalışılan bir eğitim programı hazırlanmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Öte yandan 21. yüzyıl becerilerine sahip olan bireylerde istenilen veya gelişim göstermesi beklenen becerilerden bazıları yaratıcı düşünce, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliğidir. Yaratıcı düşünme bireylerin karşılaştıkları sorunlar karşısında bildiği bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni fikir ve çözümler sunabilmesidir (Özerbaş, 2011). Yaratıcı düşünme gelişen dünyada önemli bir rol oynar. Yaratıcılık ortaya yeni bir ürün çıkartmak yerine, mevcut olan bilgileri kullanarak yeni fikirler çıkartabilme, sorunları ele alırken yeni yeni çözüm yolları oluşturabilme, karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlayabilme ve kullanılan

nesnelerin işlevlerine yeni bakış açıları kazandırabilmektir (Karataş, Özcan, 2010). Yaratıcı düşünme öte yandan görülür hayal gücü, yapıcı ve üretken bir düşünme biçimidir (Celume vd., 2019). Bireylerin kendilerine ait farklı yaratıcılıkları vardır, bu yaratıcılıkları sayesinde sunulan herhangi bir problem karşısında bireyler birbirinden bağımsız çözümler elde edebilir (Paul & Elder, 2004).

Yaratıcı düşünme bireyin potansiyeline ulaşmada sahip olduğu kapasiteyi geliştirmesinde gerekli olan bir düşünme biçimidir (Paul & Elder, 2004; Rahardjanto & Fauzi, 2019). Bireylerin gelecekte kendi yaratıcılıklarını sergileyebilmeleri için genç yaşta kendilerinin belirli bilgi ve becerileri kazanmaları önemlidir (Weisberg, 2006). Bireylerin yaratıcılıkları hayatları boyunca sürdürdükleri yaşam şekli sayesinde önemli ölçüde değişim gösterirken bu değişimin artı yönde mi yoksa eksi yönde mi ilerleyeceği bireyin kendine seçtiği yaşam şekli ile bağlantılıdır (Rawlinson, 2017).

Eleştirel düşünme bireyin karar vermede veya neye inandığını kıyaslamada kullanılan bir yansıtıcı düşünme denebilir (Semerci, 2003). Eleştirel düşünme diğer düşünme becerilerine kıyasla, bilişsel beceri ve stratejileri ele alan hem bilgi ve hem de bu bilgiyi işleyen işlemlerin hepsini değerlendiren bir düşünme biçimi olarak değişiklik gösterir (Suherman & Vidákovich, 2022). Eleştirel düşünmeyi kullanabilen bir kişi istediği sonuca ulaşmada gerekli olan bilgileri toplayabilen, topladığı bu bilgileri uygun bir şekilde işleme sokabilen, mantıklı bir şekilde sonuca ulaşmada akıl yürütüp güvenilir sonuca varabilen bir kişidir (McPeck, 2016). Eleştirel düşünme becerisini genç yaşta bireylere kazandırmak bu becerinin yalnızca eğitim alanında kullanılabileceği bir beceri olduğu anlamına gelmez, aynı zamanda bireylerin bu beceriyi sosyal yaşantılarında, iş hayatlarında, gündelik hayatlarında ve bunun gibi birçok alanda da bu beceriyi aktif bir şekilde kullanabilirler (Lai, 2011).

Eleştirel düşünme bireyin ön farkındalığı ve eleştiri kapasitesini, dile getirilen farklı bakış açılarını takdir etmesini geliştirirken bir yandan da kişinin ezbere olan bakış açısını sorgulatar ve üzerinde tartışılan konu hakkında eleştirel bilgilendirilmiş bir anlayış kazanması için bireye cesaretlendirir (Enciso vd., 2017). Eleştirel düşünme becerisi kazandırılırken bireye bu becerinin bir eğitim seti sunulur şekilde verilmesinde ziyade bireyin karşılaştığı içerikle kendi başına uğraş vermesi daha etkili olur (Huitt, 1998). Eleştirel düşünme becerisi gelişen bireylerde planlama, eyleme geçme gibi faaliyetlerde olumlu bir artış gözlenirken bu durum bireyin yeni bir eleştirel düşünme gerektiren bir olayla karşılaştığında gelişen bu becerileri kullanabilirler (Huitt, 1998; McPeck, 2016). Eleştirel düşünme becerisi bireylerin olaylara bakış açısında önemli bir perspektif kazandırırken, aynı konu ile ilgili sunulan farklı görüşlere de daha farklı bir pencereden bakabilmesine olanak sağlar (Enciso vd., 2017).

Problem insanı sınıyan, inandığı gerçeği sorgulatan, insana meydan okuyan her şey olarak tanımlanabilir (Gelbal, 1991). Problem çözmeye, karşılaşılan bir sorunu çözmek için geçmişte öğrenilen bilgileri kullanarak elde edilen yeni bilgiler aracılığıyla

ortaya yeni çözüm yolları koyabilme olarak tanımlanabilir (Ince, 2018). Bireyler bilgiyi edinirken aktif bir rol oynamalıdır. Bilgi yaşantımızı düzenlemede, geliştirmede ve yeni deneyimler kazanmamızda önemlidir. Buradan yola çıkarak problem çözme eski ve yeni bilgilerin yeni çözümler geliştirilmesinde önemlidir (Dinçer vd., 2019). Problem çözme öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında yeni bilgiler elde edilmesini sağlayacak beceri ve gereksinimleri geliştirmesinde önemlidir (Dinçer vd., 2019). Problem çözmenin genel amacı bir çözüm bulmak, cevap aramak ya da çözüm üretmek denilebilir (Fiore vd., 2018).

Bireyler çözmeye çalıştıkları bir problem karşısında bu beceriyi göstermeye çalıştıkları performanslarını etkileyen faktörlerden bir tanesi de problem çözme sürecidir (Heppner, 1988; Ince, 2018). Bireylerin bu süreçler de etkili bir şekilde performans sergileyebilmeleri bu beceriyi edinirken aktif bir şekilde rol oynaması, kendisinin bilgiye anlamlar yükleyerek öğrenmesi ve kendi fikirleri ile kaynaştırması önemlidir (Heppner, 1988).

İletişim gönderici (konuşmacı, yazar vb.) ve alıcı (dinleyici, okuyucu) arasında bir kanal veya araç yoluyla sağlanan, bilgi veya mesaj aktarılması bunun sonucunda alıcıdan bir geri bildirim alınan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (İksan vd., 2012). İnsanların buldukları ortama uyum sağlamaları, diğer bireyler arasındaki ilişkileri iletişim yoluyla sağlanır (Kuyucu, 2017). Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri, kendi davranışları ve duygusal uyarıcılara vermiş oldukları tepkileri, hangi düşünce ve inançlara sahip oldukları, olaylara karşı olan bakış açıları önemli bir rol edinmektedir (Erözkan, 2007).

İletişimde bir olayla ya da durumla ilgili olan mesajın amacına tam olarak ulaşabilmesi için, kişinin bu olayla ya da durumla ilişkili olan tüm açılarından bir bakış açısı geliştirmesi gerekir. Buradan yola çıkarak gerçekçi bir iletişim yolunu benimsemiş bir bireyin kendi bakış açısını veya kendi doğrularını başkalarında kabul ettirmesi değil, karşılaşılan olayların ve durumların farklılıklarını yakalaması gerekir (Erözkan, 2007). İletişim becerilerini sağlıklı ve dengeli bir biçimde yürütebilen bireylerin, kendilerini duygusal olarak güvende hissettikleri, karşılaştıkları olaylar ve durumlar karşısında gerektiği gibi yorumlayabildikleri ve çevresinde bulunan kişilerde olduğu gibi kendi kendilerine de olumlu bir iletişim süreci izledikleri bilinmektedir (Ersanlı, Balcı, 2006). İletişim aynı zamanda karşı tarafa geri bildirim verme, bireylerin fikirlerinin sözlü veya yazılı bir biçimde ifade etme, sunum yapma, bir amaca veya hedefe ulaşmak için müzakere etme ve destek/uzlaşma gibi eylemler içinde kullanılabilir (İksan vd., 2012).

İşbirliği insanlığın var olduğundan beri yaşamlarının her evresinde farkında olmadan kullandıkları bir beceri olmuştur. İnsanlar günlük yaşantılarında karşılaştıkları birçok problemde birbirlerinden yardım alarak üstlerinden gelmiştir (Bozdoğan & Taşdemir, 2006). Bireylerin kendi başlarına yapabileceği beceriler olduğu başka bireylerle yapabileceği becerilerde vardır. İşbirliği becerisini kullanan bireyler kendi başlarına yapabilecekleri bir şeyi, başkaları ile birlikte yapmayı tercih

ettiklerinde ortaya kendi başlarına yaptıklarında daha etkili bir sonuç çıktığını fark ederler (Bay, Çetin, 2012; Li, Wu, 2019). İşbirlikçi öğrenmenin bu etkili bir yöntem olmasının sebeplerinden bir tanesi de bireylerin sadece izleyerek veya dinleyerek değil, kendi aralarında birbirleri ile aktif bir şeyler yaparak daha fazla etkili bir öğrenme süreci geçirdikleri bilinmektedir (Felder & Brent, 2007). İşbirlikçi öğrenmenin bilinen birçok faydası olmasına rağmen bu yöntemin kullanılmasında bazen bazı bireyler dirençler gösterebilmektedir. Bazı alanlarda iyi olan bireyler kendilerinden zayıf olanların onları geride kalmasından, başlangıçların tekrar edilmesinden veya zayıf olan bireyler kendilerinin görmezden ya da küçük görülmesinden şikâyet ettikleri gibi bazen de kendilerine düşen iş payının ağırlığını kaldıramadıklarında işbirliğinde kırılmalara hatta işbirliğinin tamamen bozulmasına neden olur (Felder & Brent, 2007; Li & Wu, 2019). İşbirlikçi öğrenme birbirinde farklı yetenekler sahip bireylerin bir araya geldiği, bireylerin bu gruplarda sadece kendileri için deneyim kazanmaları değil aynı zamanda gruplarında bulunan diğer bireyler içinde kendi bilgi ve deneyimleriyle onlara da yardımcı oldukları bir yöntem olarak da tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde dijital oyunlara dönük bazı ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Örneğin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği Demir ve Cicioğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin amacı dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyini ölçen bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen ölçeğin iki tane alt boyutu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin uygulanma grubunu ise 18-43 yaş arası kişiler oluşturmaktadır. Irmak ve Erdoğan (2014) tarafından dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Lemmens ve arkadaşları tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği-7 beşli likert tipte olup yedi madde ve bir alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kullanım grubunu lise öğrencileri oluşturmaktadır. Aydın ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen dijital oyun oynama alışkanlığı ölçeği bireylerin dijital oyun oynama alışkanlıklarını ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin uygulanma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Demir ve Bozkurt (2019) tarafından geliştirilen dijital oyun oynama tutum ölçeği üniversite öğrencilerin oyun oynama tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçektir. Geliştirilen ölçeğin üç alt boyutu olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin çalışma grubunu ise üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği Hazar ve Hazar (2019) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek üç alt boyuta sahip olup 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin çalışma grubunu ise üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Lemmens, Valkenburg ve Peter (2019) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği ergenlerin oyun bağımlılığını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte 7 alt faktör bulunmaktadır. Ölçeğin madde havuzu ise 21 maddeden oluşmaktadır. Monacis ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Video Oyunu Bağımlılığı Ölçeği 12 yaş ve altındaki çocukların video oyun bağımlılığını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek dört alt boyuta sahiptir. Geliştirilen ölçek ise 21 maddeye sahiptir. Hawi ve arkadaşları (2019)

tarafından yılında geliştirilen Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği 9-12 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Bu amaç ile geliştirilen ölçeğin 9 alt faktörü bulunmaktadır. Ölçek ise 25 maddelik bir havuza sahiptir.

Alanyazın incelendiğinde dijital oyunların oynayan bireylere bir katkısının olup olmadığını araştıran çalışmalara rastlanılmıştır. Örneğin Yaşar ve Alkan (2019) tarafından yapılan Muhasebe Eğitiminde Oyunlaştırma: Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme adlı çalışmada muhasebe eğitimi için dijital oyunlardan nasıl faydalanacağına ve dijital oyunların etkinliğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Aslan, Bşacıllar ve Karataş (2022) tarafından yapılan Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişki adlı çalışmada 13-17 yaş arası çocukların dijital oyun bağımlılıkları ve sosyal becerileri arasındaki ilişki ve dijital oyun bağımlılıklarının sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek istenmiştir. Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) tarafından gerçekleştirilen Dijital oyun Oynamanın Çocukların Ruhsal ve Fiziksel Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri adlı çalışmada dijital oyunların çocukların fiziksel ve ruhsal sağlıkları üzerindeki olumsuz etkileri incelemek istenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital oyunların olumlu ve olumsuz yönlerine, eğitim alanındaki yerine ve bireylerdeki etkilerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu alanda geliştirilen dijital oyun bağımlılığını ortaya çıkarmaya yönelik olan ölçekler bu oyunların potansiyel etkilerini ortaya çıkarmakta yetersiz kalmaktadır. Bu çalışmada geliştirilmek istenen ölçek ise dijital oyunların bireyler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın amacı dijital oyunların 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma kapsamında Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modeli ile yürütülmüş bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da varlığını hala sürdüren bir olayı olduğu şekliyle açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Madde Havuzu Oluşturma Süreci

İlk olarak ölçekte kullanılacak olan “algı” özelliği ile ilgili alanyazın da araştırma yapılmıştır. Bunun nedeni bir ölçek çalışması gerçekleştirileceği zaman ilk önce ölçmek istenilen özelliğin kuramsal yapısı ve bu yapıya ilişkin alt boyutların tanımlarının yapılması gerekmektedir (Erkuş, 2011). Bu doğrultuda algı özelliğinin kuramı, tanımı ve algı ölçekleri ile algı kavramına yönelik yapılan çalışmalar taranmıştır (Bakan & Kefe, 2012; Ekici, 2008; Kılınç & Recepoğlu, 2013; Gür, 2017; Karalı & Coşanay, 2022; Baruchson-Arbib, 2004; Havard, Gray, Gould, Sharp,

Schaffer, 2013). Algı kavramı bireylerin sahip oldukları bilgiler ve edinmiş oldukları tecrübeler ile şekillenen, bütün bunları duyu organları ve kendi hisleri aracılığı ile kavrayarak bir zihinsel süreç sonucunda yorumlamalarıdır (Bakan & Kefe, 2012). Bu bağlamda oluşturulan madde havuzunun her bir maddesinin tanıma uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda lise öğrencilerinin dijital oyunlarla elde ettikleri 21. yüzyıl algılarını ifade edebileceği düşünülen kavramlar seçilerek 26 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği, gerçekleştirilen çalışma sonucunda geliştirilen ölçeğin ve ölçek içerisinde yer alan her bir maddenin amaca ne kadar hizmet ettiğinin ortaya konulmasıdır (Karasar, 2014). Uzmanların görüşlerinin alınmasının amacı kapsam geçerliliğinin sağlanmasıdır. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra madde havuzunda bulunan bazı maddelerdeki ifadeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra oluşturulan madde havuzu son halini almıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir Anadolu lisesinde 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim görmekte olan 267 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Cinsiyete ve Sınıflara Göre Dağılımı.

Cinsiyet	N	%
Erkek	146	54,7
Kadın	121	45,3
Toplam	267	100,0
Sınıf		
9	100	37,5
10	84	31,5
11	83	31,1
Toplam	267	100,0

Verilerin Analizi

Madde havuzu oluşturma sürecinden sonra uygun hale getirilen ölçek ile yapılan uygulamanın ardından elde edilen verilerle ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği’nin maddelerinin faktör yükleri ve faktör yapısı, Açıklayıcı Faktör Analizi yöntemi ile incelenmiştir. Sonuç olarak elde edilen veriler ışığında madde yükleri 0,40 altında bulunan üç maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu işlemler sonrasında Lise Öğrencilerinin

Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği 23 maddelik son halini almıştır. Bu işlemin devamı olarak maddelerin faktör yükleri ve faktör yapısı için Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ek olarak Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği güvenilirlik katsayılarının belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayıları incelenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Verileri üzerinde analiz yapılmadan önce verilerin faktör analizi için uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Veriler üzerinde faktör analizi yapılması için Kaiser-Meyer-Oklın (KMO) katsayısının 0,60'tan yüksek ve Bartlett test sonucunun anlamlı çıkması gerektiği bilinmektedir (Kaba & Doğan, 2021). Verilerin faktör analiz için elverişli olduğu görülmüş ve Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, açıklanan varyans oranları ve maddelerin faktör yükleri incelenmiş, 0,40'ın altındaki maddeler madde havuzundan çıkarılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği'nin geçerliliğine dair yapılan yapı geçerliği, madde-toplam korelasyonları, yeniden yapılandırılmış korelasyonları ve maddelerin ayırt edicilikleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

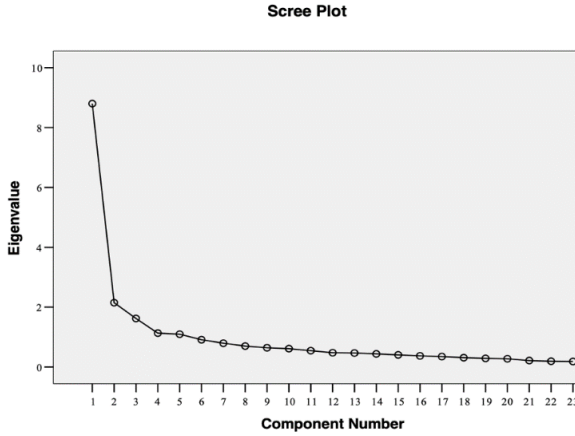
Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı faktör analizine yönelik bulgular: Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere ilk önce elde edilen verilerde Kaiser-Meyer-Oklın (KMO) ve Bartlett testleri gerçekleştirilmiş ve KMO=0,912; Bartlett testi sonucu ise $\chi^2=3616,098$; $sd=325$ ($p=0,000$) olarak elde edilmiştir. Elde edilene bu sonuçlar ile 26 maddeden oluşan ölçek üzerinde faktör analizi yapılmasını uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen ve tekrar edilen analizler sonucunda madde yükü 0,40'ın altında yer alan edmad9 ve imad19 maddeleri ölçekten çıkarılarak analizler tekrar gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda tekrar görülmüştür ki madde yükü 0,40'ın altına düşen 1 madde rastlanmıştır ve madde imad21 ölçekten çıkartılarak analizler tekrar gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda gerçekleştirilen işlemler sonucunda ölçek 23 maddeye düşmüş ve yapılan işlemler sonucunda ölçek maddelerin madde oluşturma sürecindeki gibi beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Devamında gerçekleştirilen adımda elde edilen faktörlerde madde dağılımları incelenmiş faktörler isimlendirilmiştir. Oluşan faktörler

madde havuzu oluşturulurken belirlenen şekliyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bunun sonucunda “Eleştirel Düşünme” adı verilen faktörde 5 madde, “İşbirliği” adı verilen faktörde 6 madde, “Problem Çözme” adı verilen faktörde 6 madde, “Yaratıcı Düşünce” adı verilen faktörde 3 madde ve “İletişim” adı verilen son faktör altında ise 3 madde elde edilmiştir.

Yukarıda gerçekleşen durum aşağıda verilmiş olan özdeğerlere göre çizilen yamaç birikinti grafiğinde (Şekil 1) ifade edilmiştir. Grafik 2 incelendiğinde ilk 5 faktörün yüksek bir ivmelenmeyle beraber düşüşün olduğu, yani grafikteki görüldüğü üzere bu 5 faktörün varyansa önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu yanında grafikteki diğer faktörlerin yatay bir şekilde düşüş sağladığı, yani varyansa birbirlerine yakın birer katkı sağladığı söylenebilir.



Şekil 1.

Ekran grafiği (faktörlere göre öz değerler).

Gerçekleşen işlemler sonucunda, 23 madde şeklinde meydana gelen ölçekte maddelerin faktörlere madde yükleri, faktörlerin özdeğerleri ve varyansları açıklamalarına dair veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Faktörlere Göre Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler	Faktör	F1	F2	F3	F4	F5
Eleştirel Düşünme	edm7	Dijital oyun oynarken olaylar arasında bağlantı kurarım.	,785	,774			
	ydm5	Dijital oyun oynarken karşılaştığım problemlerin çözümüne yönelik amacımı belirlerim.	,676	,746			
	edm6	Dijital oyun oynarken farklı çözüm yolları düşünürüm.	,777	,643			

	edm8	Dijital oyun oynarken olaylara farklı açılardan bakarım.	,577	,641
	ydm4	Dijital oyun oynarken karşılaştığım zorlukları birçok faktör üzerinden incelerim.	,690	,690
İşbirliği	ibm2 6	Dijital oyun oynarken takım arkadaşlarımdan yeteneklerine saygı gösteririm.	,723	,744
	ibm2 3	Dijital oyun oynarken takım içinde bana verilen görevleri yerine getiririm.	,726	,743
	im20	Dijital oyun oynarken takım arkadaşlarımdan fikirlerine saygı gösteririm.	,717	,742
	ibm2 2	Dijital oyun oynarken takım arkadaşlarımla beraber hareket ederim.	,486	,731
	ibm2 5	Dijital oyun oynarken takım arkadaşlarımdan benden yardım istediğinde yardım etmeye çalışırım.	,617	,700
	ibm2 4	Dijital oyun oynarken zorlandığım zamanlarda takım arkadaşlarımdan yardım isterim.	,609	,575
	pçm1 4	Dijital oyun oynarken oyun içinde ipuçları ararım.	,558	,747
	pçm1 3	Dijital oyun oynarken oyun içinde verilen yönergeleri kullanırım.	,655	,696
Problem Çözme	pçm1 5	Dijital oyun oynarken bir bölümdeki bilgilerimi diğer bölümler için kullanırım.	,686	,686
	pçm1 1	Dijital oyun oynarken önceden oynamış olduğum dijital oyunlardaki bilgilerimi kullanırım.	,515	,675
	pçm1 2	Dijital oyun oynarken oyun içindeki ortamları dikkatli bir şekilde incelerim.	,630	,626
	edm1	Dijital oyun oynarken	,673	,616

	0	bir sonraki bölümü önceki bölümlerden tahmin etmeye çalışırım.						
Yaratıcı Düşünce	ydm3	Dijital oyun oynarken geliştirdiğim yeni stratejileri denerim.	,626			,772		
	ydm1	Dijital oyun oynarken yeni stratejiler geliştirmeye çalışırım.	,618			,752		
	ydm2	Dijital oyun oynarken zorlandığım yerleri tekrar gözden geçiririm.	,698			,710		
İletişim	im17	Dijital oyun oynarken yabancı dil becerilerim gelişir.	,478			,754		
	im18	Dijital oyun oynarken kendimi düzgün bir şekilde ifade ederim.	,639			,695		
	im16	Dijital oyun oynarken diğer oyuncularla iletişim becerilerim gelişir.	,644			,621		
			Özdeğer	3,523	3,506	3,378	2,451	1,944
			Açıklanan Varyans	15,31	15,244	14,687	10,658	8,451
				9				

Tablo 2 incelendiğinde “Eleştirel Düşünme” faktörü 5 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0,690 ile 0,774 arasında değişim göstermektedir. “Eleştirel Düşünme” faktörünün ölçek içerisindeki öz değeri 3,523; genel varyansa sağlamış olduğu katkı miktarı ise 15,319’dur. “İşbirliği” faktörü ise 6 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0,575 ve 0,744 arasında değişim göstermektedir. “İşbirliği” faktörünün ölçek içerisindeki öz değeri 3,506; genel varyansa sağlamış olduğu katkı miktarı ise 15,244’dür. “Problem Çözme” faktörü 6 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0,616 ile 0,747 arasında değişim göstermektedir. “Problem Çözme” faktörünün ölçek içerisindeki öz değeri ise 3,378; genel varyansa sağlamış olduğu katkı miktarı ise 14,687’dir. “Yaratıcı Düşünce” faktörü ise 3 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0,710 ile 0,772 arasında değişim göstermektedir. “Yaratıcı Düşünce” faktörünün ölçek içerisindeki öz değeri 2,451; genel varyansa sağlamış olduğu katkı miktarı ise 10,658’dir. “İletişim” faktörü 3 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0,621 ile 0,754 arasında değişim göstermektedir. “İletişim” faktörünün ölçek içerisindeki öz değeri 1,944; genel varyansa sağlamış olduğu katkı miktarı ise 8,451’dir.

Madde Faktör Korelasyonları

Bu kısımda ise madde toplam korelasyonu yöntemi baz alınarak faktörlerde bulunana her maddeden elde edilen puanlar ile faktörlerden elde edilen puanlar arasında korelasyon hesapları yapılarak maddelerin kendi başlarına genel amaca hizmet

edebilirlik düzeyleri test edilmiştir. Her madde için hesaplanan madde-faktör korelasyon değerleri aşağıdaki Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.
Madde-Faktör Puanları Korelasyon Analizleri

	F1		F2		F3		F4		F5	
	Eleştirel Düşünme		İşbirliği		Problem Çözme		Yaratıcı Düşünce		İletişim	
	I	r	I	r	I	r	I	r	I	r
edm7	,848**	ibm26	,767**	pçm14	,796**	ydm3	,911**	im17	,769**	
ydm5	,832**	ibm23	,820**	pçm13	,696**	ydm1	,917**	im18	,802**	
edm6	,848**	im20	,727**	pçm15	,807**	ydm2	,805**	im16	,760**	
edm8	,846**	ibm22	,766**	pçm11	,775**					
ydm4	,764**	ibm25	,765**	pçm12	,771**					
		ibm24	,696**	edm10	,658**					

N=267; **=p<, 001

Tablo 3’de görüldüğü gibi madde-faktör korelasyon katsayılar birinci faktörde 0,764 ile 0,848; ikinci faktör ise 0,696 ile 0,820; üçüncü faktör ise 0,658 ile 0,807; dördüncü faktör ise 0,805 ile 0,917; beşinci faktör ise 0,760 ile 0,802 arasında değişmektedir. Sonuçlar incelediğinde her maddenin faktörün genel ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (p<0,000). Bu verileri ışığında her maddenin içerisinde bulunmuş olduğu faktöre ve ölçeğin genel amaç çerçevesinde hizmet ettiği söylenebilir.

Madde Ayırt Ediciliği

Ölçek içerisinde yer alan her bir maddenin ayırt edicilik güzü hesaplanmak istenmiştir. Bunun için öncelikle her bir maddenin ham puanları küçükten büyüğe olacak şekilde sıralanmış, alt %27 ve üst %27’lik kısımdan oluşan 72 kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Gruplar içerisinde yer alan toplam puanlar üzerinden hesaplanan bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. t-testi sonucunda elde edilen ayırt edicilik güçlerine yönelik t değerleri ve anlamlılık düzeylerine yönelik sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.
Madde Ayırt Edicilik Bulguları

	F1		F2		F3		F4		F5	
	Eleştirel Düşünme		İşbirliği		Problem Çözme		Yaratıcı Düşünce		İletişim	
	I	t	I	t	I	t	I	t	I	t
edm7	9,590	ibm26	7,846	pçm14	9,602	ydm3	9,547	im17	9,042	
ydm5	10,114	ibm23	9,710	pçm13	9,479	ydm1	10,146	im18	11,018	
edm6	8,218	im20	6,708	pçm15	11,049	ydm2	8,310	im16	8,635	
edm8	8,433	ibm22	8,721	pçm11	10,233					
ydm4	10,050	ibm25	9,582	pçm12	11,600					
		ibm24	10,027	edm10	6,878			FT	21,721	
F1	11,714	F2	12,219	F3	15,363	F4	10,959	F5	13,785	

*df: 142; p<,001

Bu verileri ışığında ölçeğin hem genel hem de her madde için ayırt ediciliğinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için ölçek üzerinde iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen işlemler ve bu işlemler sonucunda elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

İç Tutarlılık Düzeyi

Ölçeğin faktörler ve ölçeğin genel olarak güvenilirlik analizi; Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-Half güvenilirlik formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir faktörün ve ölçeğin genelinin güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.
Her Bir Faktörün ve Ölçeğin Genelinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Factor	Number of items	Two congruent halves correlation	Sperman Brown	Guttman Split-Half	Cronbach's Alpha
Eleştirel Düşünme	5	,791	,883	,850	,884
İşbirliği	6	,769	,869	,868	,849
Problem Çözme	6	,669	,802	,802	,844
Yaratıcı Düşünme	3	,622	,767	,630	,853
İletişim	3	,447	,617	,565	,669
Toplam	23	,740	,851	,850	,922

Tablo 5 incelendiğinde 23 madde ve beş faktörden meydana gelen ölçeğin iki eş yarı korelasyon değeri ,740; Sperman Brown güvenilirlik değeri ,851; Guttman Split-Half değeri ,850; Cronbach's Alpha değeri ise ,922 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra faktörlere ilişkin bulgularda iki eş yarı korelasyon değerleri ,447 ile ,791; Sperman Brown güvenilirlik değerleri ,617 ile ,883; Guttman Split-Half değerleri ,565 ile ,868; Cronbach's Alpha değerleri ise ,669 ile 884 arasında değişmektedir. Buna göre kendi başlarına her bir faktörün ve ölçeğin genelinin tutarlı ölçümler gerçekleştirebileceği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genç bireylerin dijital oyunlara olan büyük ilgisi kullanıcılar üzerinde dijital oyunların gereğinde fazla kullanımı sonucunda da oyun bağımlılığı kavramı kendisini göstermeye başlamış ve bu kavramda çalışmalar yapılmıştır (Yalçın Irmak &

Erdoğan, 2016). Bunun yanı sıra dijital oyunların kullanıcılar üzerinde başka bir etkisi daha olduğu görülmüş bu etkiler araştırılmıştır. Bunu sonucunda dijital oyunların sadece oyun bağımlılığı değil aynı zamanda kullanıcılar üzerinde bilgi okuryazarlığı, kullanıcılar arasında işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi ve derin öğrenme ortamları oluşturduğu görülmüştür (Anastasiadis vd., 2018; Broussard, 2012; Mayer, 2019).

Bu çalışmada Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği adlı çalışma lise öğrencilerin dijital oyunlar aracılığıyla elde ettikleri 21. yüzyıl becerileri ilişkin algılarını incelemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesini hedeflemiştir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik yapılan analizlerde KMO=0,912; Bartlett testi sonucu ise $\chi^2=3616,098$; $sd=325$ ($p=0,000$) olarak tespit edilmiş ve 26 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda madde yükü 0,40'ın altında ilk aşamada 2, ikincisinde 1 madde ölçekten çıkartılmıştır. Son hali 23 madde olan Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği'nin KMO=0,911; Bartlett değerinin ise $\chi^2=3188,400$; $sd=253$; $p<0,000$ olduğu görülmüştür. Devamında geliştirilen ölçeğin 5 faktör üzerine dağıldığı görülmüş bu faktörler sırasıyla “Eleştirel Düşünme” 5 madde, “İşbirliği” 6 madde, “Problem Çözme” 6 madde, “Yaratıcı Düşünce” 3 madde, “İletişim” 3 maddeden oluşmaktadır. Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeği son halini 5 faktör ve 23 madde olarak almıştır.

Dijital oyunların bireyler üzerinde sadece oyun bağımlılığı gibi olumsuz etkiler bırakmadığı aynı zamanda bireyler de bilgi okuryazarlığı, işbirliğine dayalı öğrenme 21. yüzyıl becerileri kazandırılmasında da etkili olduğu görülmüştür (Broussard, 2012; Sandbrook vd., 2015). Dijital oyunlar artık sadece birer eğlence aracı olarak uygun koşullar altında kullanıcılar için gerekli görülen 21. yüzyıl becerileri ve istenilen davranışların kazandırılmasında da etkili bir araç olarak görüldüğü saptanmıştır (Anastasiadis vd., 2018; Layi Osman, 2018). Bu çerçevede Lise Öğrencilerinin Dijital Oyunlarla Elde Ettikleri 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algı Ölçeğinde de alan yazında öne çıkan şu 21. yüzyıl becerileri faktör olarak ele alınmıştır: Eleştirel Düşünme, İşbirliği, Problem Çözme, Yaratıcı Düşünce, İletişim.

Alanyazın incelediğinde dijital oyun kavramının ve 21. yüzyıl becerilerinin bir arada kullanıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dijital oyunlara yönelik yapılan çalışmalar genelde dijital oyunların bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini veya bireylerin bu etkilere yönelik algılarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilmiştir. 21. yüzyıl becerileri başlığı altında yapılan ölçek çalışmaları incelendiğinde, belirli yaş grubunda bulunup öğrenim gören öğrencilere yönelik, öğretmen ve öğretmen adayları için ölçeklere rastlanılmıştır. Her iki kavramın birlikte kullanıldığına rastlanılmadığı gibi başka kavramlarla birlikte kullanıldığı görülmemiştir. Dijital oyun bağımlılığına ve 21. yüzyıl becerilerine ilişkin geliştirilen pek çok ölçek bulunmaktadır. Geliştirilen bu ölçekler den bazıları örneklendirilip ölçeklerin amaçlarına da değinilmiştir.

Lemmens ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Yalçın-Irmak, Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ-7) beşli likert tipinde, bir faktörden oluşup ve içerisinde 7 madde bulundurmaktadır. Geliştirilmiş olan ölçeğin amacı ergen bireylerin dijital oyun bağımlılıkları ortaya koymaktır. Demir ve Cicioğlu (2020) tarafından geliştirilen ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyine ölçmeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Ölçeği (DOBİFÖ) X, Y ve Z kuşağında bulunan bireylerin kendi oyun bağımlılıklarına ilişkin farkındalıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen ölçek 2 faktörlü ve toplam 12 maddelik son halini almıştır. Wong ve Hodgins (2013) tarafından geliştirilen ve Göller, Pişkin'nin (2022) Türkçeye uyarlamasını yaptığı "Yetişkin Oyun Bağımlılığı Ölçeği" 6 faktörden oluşup 31 madde içermektedir. Geliştirilen ölçeğin amacı 18 yaş üzerinde buluna bireylerin oyun bağımlılıklarını incelemektir.

Jia ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ve Özyurt (2020) aracılığıyla Türkçeye uyarlanan 21. Yüzyıl Becerileri Eğitimi Ölçeği 3 faktörden oluşup 10 madde içermektedir. Geliştirilen ölçek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Gerçekleştirilen ölçek çalışmasının sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıların yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mete (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerine yönelik 21. yüzyıl beceriler ölçeği geliştirmek, geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir. Çalışma sonucunda geliştirilen Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği tek faktörden oluşup 12 madde içermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmasının sonunda ölçek için kararlılık ölçümleri gerçekleştirilememiş ve bu durum ölçeğin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ait Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar No: 68739 ve 27.04.2022 tarihli) etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144. <https://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.33016>

- Aslan, H., Başçılar, M., & Karataş, K. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile sosyal beceriler arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3), 266-274. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1033761>
- Aydın, F., Horzum, M. B., Ayas, T., & Bektaş, M. (2017). Dijital oyun oynama alışkanlığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *ERPA International Congresses on Education*, Budapest, Hungary.
- Bakan, İ. & Kefe, İ., (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Balcı, S., & Ersanlı, K. (2006). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Baruchson-Arbib, S. (2004). A Study of students' perception. *The International Review of Information Ethics*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.29173/iriet22>
- Bay, E., Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeği (İSÖ) geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063-1075.
- Broussard, M. J. S. (2012). Digital games in academic libraries a review of games and suggested best practices. *Reference Services Review*, 40 (1), 75-89. <https://doi.org/10.1108/00907321211203649>
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training. *Frontiers in Psychology*, 9, 2611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02611>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Demir, G. T., & Bozkurt, T. M. (2019). Dijital oyun oynama tutumu ölçeği (DOOTÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.33468/sbsebd.79>
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2020). Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği (DOBİFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Dinçer, Ç., Tuğba, B., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Enciso, O. L. U., Enciso, D. S. U., & Daza, M. D. P. V. (2017). Critical thinking and its importance in education: Some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88.
- Erkus, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 135-149.
- Felder, R. M. & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active Learning: Models From the Analytical Sciences*, 970, 34-53.

- Fiore, S. M., Graesser, A., & Greiff, S. (2018). Collaborative problem-solving education for the twenty-first-century workforce. *Nature Human Behaviour*, 2(6), 367-369. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Göller, L. & Pişkin, M. (2022). Yetişkinler için dijital oyun bağımlılığı ölçeği: Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 67-86. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.930971>
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494>
- Gür, R. (2017). Development of the academic performance perception scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 177-197. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.10>
- Havard, C. T., Gray, D. P., Gould, J., Sharp, L. A., & Schaffer, J. J. (2013). Development and validation of the sport rivalry fan perception scale (SRFPS). *Journal of Sport Behavior*, 36(1), 45-65. <https://doi.org/10.1037/t42563-000>
- Hazar, Z. & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *International Journal of Human Sciences*, 14 (1), 204-216.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000334
- Heppner, P. (1988). *The problem solving inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hovious, A. S. (2015). *Digital games for 21st century learning: Teacher librarians' beliefs and practices*. The University of North Dakota.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*, 3(6), 34-50.
- Iksan, Z. H., Zakaria, E., Meerah, T. S. M., Osman, K., Lian, D. K. C., Mahmud, S. N. D., & Krish, P. (2012). Communication skills among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.247>
- İlgaz, C. & Abay, İ. (2020). Türkiye’de yeni medya ortamı ve dijital oyun olgusu. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Ince, E. (2018). An overview of problem solving studies in physics education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 191-200. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p191>
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 10-18.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Jia, Y., Oh, Y. J., Sibuma, B., LaBanca, F., & Lorentson, M. (2016). Measuring twentyfirst century skills: Development and validation of a scale for in service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229-252. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143870>
- Kaba, İ. & Doğan, T. (2022). Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımının öz-belirleme kuramı perspektifinde incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 701-729. <https://doi.org/10.37217/tebd.1079665>

- Karakoç, F. Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karalı, Y. & Coşanay, G. (2022). Matematik öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 17(4), 827-842. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58065>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar ilkeler teknikler* (27. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kılınç, A. Ç. & Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kuyucu, M. (2017). Y kuşağı ve teknoloji: Y kuşağının iletişim teknolojilerini kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 845-872. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.285714>
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.
- Lay, A. N. & Osman, K. (2018). Developing 21st century chemistry learning through designing digital games. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 4(1), 81-92.
- Lemmens, J. S. & Bushman, B. J. (2009). Development and validation of game addiction scale for adolescents media psychology. *Journal Cyberpsychology & Behavioral*, 29(8), 342-349. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Li, L. & Wu, D. (2019). Entrepreneurial education and students' entrepreneurial intention: does team cooperation matter?. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40497-019-0157-3>
- Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual Review of Psychology*, 70, 531-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102744>
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford, England: Martin Robinson.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerine yönelik 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (51), 196-208.
- Monacis, L., Griffiths, M. D., Cassibba, R., Sinatra, M., & Musso, P. (2020). Videogame addiction scale for children: Psychometric properties and gamer profiles in the Italian context. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1984-2005. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00406-w>
- Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.

- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2568-2594. <https://doi.org/10.26466/opus.725042>
- Pala, F. K. & Erdem, M. (2011). Dijital oyun tercihi ve oyun tercih nedeni ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenme stili arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 53-71.
- Paul, R. & Elder, L. (2004). *Critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Rahardjanto, A. & Fauzi, A. (2019). Hybrid-PjBL: Learning outcomes, creative thinking skills, and learning motivation of preservice teacher. *International Journal of Instruction*, 12(2), 179-192. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12212a>
- Rawlinson, J. G. (2017). *Creative thinking and brainstorming*. Routledge.
- Sandbrook, C., Adams, W. M., & Monteferri, B. (2015). Digital games and biodiversity conservation. *Conservation Letters*, 8(2), 118-124. <https://doi.org/10.1111/conl.12113>
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Suherman, S. & Vidákovich, T. (2022). Assessment of mathematical creative thinking: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101019. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101019>
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. & Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Weisberg, R. W. (2006). Expertise and reason in creative thinking. *Creativity And Reason In Cognitive Development*, 7-42. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606915.003>.
- Wong, U. & Hodgins, D. C. (2014). Development of the game addiction inventory for adults (GAIA). *Addiction Research & Theory*, 22(3), 195-209. <https://doi.org/10.3109/16066359.2013.824565>
- Yalçın-Irmak, A. & Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 10-18.
- Yaşar, R. Ş., & Alkan, G. (2019). Muhasebe eğitiminde oyunlaştırma: dijital oyun tabanlı öğrenme. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 12(2), 331-352. <https://doi.org/10.29067/muvu.420487>.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.

Extended Abstract

While 21st century skills prepare individuals for today's life, these skills can be defined as critical thinking, cooperation, problem solving, creative thinking, communication, technology and information literacy, flexibility, and adaptability to events and situations (Partnership for 21st Century Skills, 2009). In today's age, the

importance of these skills in individuals' adaptation to life has increased and 21st century skills are expected to be used in educational institutions instead of a memorization-based education (Seferoğlu, 2002; Semerci, 2003). On the other hand, some of the skills that are desired or expected to develop in individuals with 21st century skills are critical thinking, cooperation, problem solving, creative thinking and communication.

Compared to other thinking skills, critical thinking can be defined as a way of thinking that deals with cognitive skills and strategies and evaluates both information and the processes that process this information (Suherman, Vidákovich, 2022). Collaboration is a type of skill that enables individuals to reach a conclusion by getting help from other individuals in the face of the problems they encounter in their lives, and it is also the interaction of individuals with each other in the realization of an action (Felder & Brent, 2007).

Problem solving can be defined as the ability to put forward new solutions through new information obtained by using the information learned in the past to solve a problem encountered (Dinçer et al., 2019). Creative thinking is also a way of thinking that shows that an individual can show that he/she has imagination, constructiveness and a productive mindset (Celume, Besançon, Zenasni, 2019). Communication can be defined as a process of transferring information/message between the sender (speaker, writer, etc.) and the receiver (listener, reader) through a channel or tool, as a result of which feedback is received from the receiver (Iksan et al., 2012).

When traditional games have been replaced by digital games, digital games have more than one type and content, and they need to provide their users with certain abilities and skills. These abilities and skills are 21st century skills expected from individuals in today's society (Gros, 2007). In this context, when the literature is examined, it is seen that some scales have been developed for digital games. For example, the awareness scale for digital game addiction was developed by Demir and Cicioğlu (2020). When the literature is examined, there is no study examining whether digital games contribute to individuals. The scales that are only designed to examine digital game addiction are insufficient to reveal the potential of digital games. The aim of this study is to contribute to revealing the possible contributions of digital games to 21st century skills. Within the scope of this study, it was aimed to develop the Perception Scale of High School Students Regarding 21st Century Skills Acquired by Digital Games.

In the research, it was first determined to develop the scale with the descriptive survey model, which aims to explain a past or ongoing event as it is (Karasar, 2005). The studies on various subjects in the literature related to the "perception" feature to be used in the scale were examined and the concept of perception was defined. In this context, the concept of perception is the interpretation of individuals as a result of a mental process shaped by the information they have and the experiences they have acquired, comprehending all these through their sense organs and their own senses

(Bakan, Kefe, 2012). Based on this definition, a 26-item item pool was created by selecting the concepts that are thought to express the 21st century perceptions of students obtained through digital games. The created item pool was presented to expert opinions to determine its content validity (Karasar, 2014). In line with the expert opinions, adjustments were made to the expressions in some items in the item pool and the item pool was finalized. The research group consisted of 267 high school students.

After these processes, validity and reliability studies of the scale were conducted. As a result of the analyses, KMO=0.912; Bartlett's test result was $\chi^2=3616.098$; $sd=325$ ($p=0.000$) and it was decided to perform factor analysis on the 26-item scale. As a result of the analysis, 2 items with item loadings below 0.40 were removed from the scale in the first stage and 1 item in the second stage. The final version of the Perception Scale of High School Students' 21st Century Skills Acquired Through Digital Games, which has 23 items, was found to be KMO=0.911; Bartlett's value was $\chi^2=3188.400$; $sd=253$; $p<0.000$. Subsequently, it was seen that the developed scale was distributed on 5 factors and these factors consisted of "Critical Thinking" 5 items, "Cooperation" 6 items, "Problem Solving" 6 items, "Creative Thinking" 3 items, "Communication" 3 items respectively. The final version of the Perception Scale of High School Students' 21st Century Skills Acquired through Digital Games was composed of 5 factors and 23 items.

The internal consistency level of the scale was examined and it was found that the two-half correlation value of the scale consisting of 23 items and five factors was .740; Sperman Brown reliability value was .851; Guttman Split-Half value was .850; and Cronbach's Alpha value was .922. In addition, in the findings related to the factors, two-half correlation values ranged between ,447 and ,791; Sperman Brown reliability values ranged between ,617 and ,883; Guttman Split-Half values ranged between ,565 and ,868; and Cronbach's Alpha values ranged between ,669 and 884. Accordingly, it can be said that each factor and the overall scale can perform consistent measurements on their own.

As a result of the study, it was seen that digital games do not only have negative effects on individuals such as digital game addiction, but are effective in gaining information literacy, collaborative learning and 21st century skills (Sandbrook, Adams, Monteferri, 2015; Broussard, 2012). It has been seen that digital games are not only a means of entertainment, but also preferred to provide individuals with 21st century skills and some desired behaviors (Layi Osman, 2018).

The Relationship Between Trust in Principal and Teacher Voice

Muhammed Çelik*, Ramazan Ertürk**

Makale Geliş Tarihi: 01.10.2023

Makale Kabul Tarihi:24.02.2024

DOI: 10.35675/befdergi.1384816

Abstract

This study aims to determine the relationship between trust in principal and teacher voice according to teachers' perceptions. This descriptive study is designed in the correlational survey model, one of the quantitative research designs. The study's target population consists of 2150 teachers working in primary, secondary and high schools in Bolu city centre. The study sample consists of 342 teachers determined by simple random sampling method. Personal information form, trust in principal scale and teacher voice scale are used to obtain data. Since the collected data do not show a normal distribution, non-parametric tests are used for the study. According to the study results, teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice are at a high level and as teachers' perceptions of trust in principal increase, their perceptions of teacher voice change in the same direction. The study offers some significant implications for both principals and teachers.

Keywords: Teacher voice, teachers' views, trust, trust in principal.

Yöneticiye Güven ve Öğretmen Sessliliği Arasındaki İlişki

Abstract

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre yöneticiye güven ve öğretmen sessliliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde kurgulanan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 2150 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 342 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri elde etmek için kişisel bilgi formu, yöneticiye güven ölçeği ve öğretmen sessliliği ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler normal dağılım göstermediğinden araştırmada non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yöneticiye güven ve öğretmen sessliliği algıları yüksek düzeydedir ve öğretmenlerin yöneticilere güveni arttıkça sesslilik düzeyleri de aynı yönde değişmektedir. Çalışma hem yöneticiler hem de öğretmenler için bazı önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Keywords: Öğretmen sessliliği, öğretmen görüşleri, güven, yöneticiye güven.

* Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, muhammed.celik@meb.gov.tr, ORCID: [0000-0003-4000-5239](https://orcid.org/0000-0003-4000-5239)^{ID}

** Millî Eğitim Bakanlığı, Bolu, Türkiye, koroglu522@hotmail.com, ORCID: [0000-0002-8140-0895](https://orcid.org/0000-0002-8140-0895)^{ID}

Kaynak Gösterme: Çelik, M. & Ertürk, R. (2024). The relationship between trust in principal and teacher voice. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1927-1953.

Introduction

Schools are one of the most important educational institutions. Undoubtedly, it is crucial for teachers to fulfil their duties and responsibilities and provide a qualified education service for schools to carry out their goals. Principals may find it challenging to run the school using just their judgment and ideas. Teachers in this setting can voice their ideas in matters pertaining to educational activities and school administration. Teachers can fulfil all of them by participating in organizational decisions and submitting their ideas. However, teachers may need to trust their principals in order to reveal their ideas more freely. Because research studying the effects of trust at school (Arar, 2018) shows that trust increases the overall success of the school, supports a positive school climate, strengthens effective communication with teachers, and reduces conflicts (Handford & Leithwood, 2013), and also improves teachers' commitment to the school and self-efficacy skills (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Ghamrawi, 2011; Moye, Henkin, & Egley, 2005; Tschannen-Moran, 2000). In this sense, trust in principal may leverage teachers to express their ideas and recommend solutions to school problems, change and the production of projects.

Research on teacher voice, often defined as the ability of teachers to express their ideas or concerns to solve problems they face or reflect on positive situations, has been limited in Turkish and other international literature (Aygün & Özen, 2019; Baş, 2019; Detert & Burris, 2007; Gozali et al., 2017; Göktaş-Kulualp, 2016; Gürler, 2018; Moçoşoğlu & Kaya, 2021; Qi & Ming-Xia, 2014; Sağnak, 2017; Walumbwa & Schaubroeck, 2009; Zengin, 2019). Therefore, this study is an original study that shows the relationship between trust in principal and teacher voice and contributes to the literature. So, the aim of this study is to determine the relationship between trust in principal and teacher voice according to teachers' perceptions.

Trust in Principal

Trust is such a fundamental emotion that not only in schools where teachers work but also all psychologically healthy individuals seek at every moment of their lives because trust is the basis for the development of any social relationship (Arslantaş, 2007; Keçeci et al., 2017) or organization (Doğan & Karakuş, 2020). In the school context, trust is a cornerstone for ensuring effectiveness and high student achievement (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). However, it is also vital for facilitating intra-school relationships and motivating school staff to be open and sincere (Berkovic, 2018).

Trust in manager which is expressed as employees' taking risks and dangers from manager and believing that manager will exhibit behaviours that will produce positive results (Hoy & Miskel, 2008; İslamoğlu et al., 2007; Kovac & Jesenko, 2010; Sue-Chan et al., 2012; Zhang et al., 2008), is the beliefs and expectations of employees that managers will be honest, fair, equal and act consistently (Reinke & Baldwin, 2001). Trust in manager increases employees' organizational commitment,

enables them to work more willingly and happily (Doğan, 2019), take action, be innovative and productive, be brave and free to show their performance, and increase their job satisfaction (Perry & Mankin, 2007). In addition, trust in manager increases employees' organizational citizenship and desire to stay in the organization (Bijlma & Van de Bunt, 2003), performance, group dynamics, and information sharing (Renzl, 2008). On the other hand, in organizations with no trust in manager, employees' stress levels are high, conflicts and absenteeism increase, there may be resistance to change. Therefore employees' performance may decrease (Bulut, 2012). Insecurity, which causes employees to avoid cooperation, focus only on their work, resist change and new practices, and destroy creativity (Islamoglu et al., 2007), leads to an increase in employees' job-hopping behaviours and a decrease in their performance (Doğan, 2019; Mayer & Gavin, 2005).

Principals are important in establishing and maintaining an environment of trust (Bryk & Schneider, 2003). Teachers trust their principals when they believe in the sincerity of their words and behaviours (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). In schools where there are principals who are honest, accessible, care about teachers and can communicate effectively with them, include teachers in the decision-making process, respect opposing views, support risk-taking, make sure that teachers' basic needs are met, and make efforts to increase the performance levels of low-performing teachers, it may be easier to create an environment of trust (Brewster & Railsback, 2003). Therefore, it would be beneficial for principals to show the above attitudes and behaviours to build trust in themselves and create an organizational trust environment. When the related literature is examined, various studies show that teachers who trust their principals establish positive relationship and successful organizations in schools where they work (Arar, 2018; Bektaş et al., 2020; Berkovich, 2018; Çoban et al., 2020; Duman, 2018; Van Maele & Van Houtte, 2015).

Teacher Voice

Voice is employees' expressing their ideas, concerns, and suggestions about the organization and work to increase organizational efficiency (Morrison, 2011) and communicating these thoughts, ideas, suggestions, information, and the problems they face to those who will willingly and informally take appropriate steps for change and development (Morrison, 2014). The main factor that constitutes voice, the focus of voluntary and improvement-based communication, is the desire to improve organizational efficiency and contribute to the organization (Morrison, 2011). Teacher voice is the open expression of teachers' perspectives, opinions, and experiences on educational policies and practices (Frost, 2008). Although teachers are the most influential and powerful people whose opinions can be taken into consideration in the development of education and changes to be made in education, their opinions are not consulted in the decision-making process (Heneveld, 2007). In fact, as individuals who experience educational practices, taking their opinions on

educational activities' development and improvement processes can ensure that the educational services offered to students are more qualified because teachers can see the problems and deficiencies encountered in practice in the classroom. Therefore, teachers' opinions should be taken in educational reforms. The literature argues that teachers are the last ones to hear and learn about educational reforms and do not have a share in the preparation and implementation of reforms. However, to reduce teachers' resistance to change, to increase their belief in change, and to view reforms positively, their voice behaviours should be given importance, and their opinions and suggestions should be taken (Hargreaves & Shirley, 2011). In addition to improving teachers' communication and collaboration with principals, voice, which increases professional solidarity and cooperation, increases teachers' participation in educational developments, increases their level of commitment, reduces turnover, creates opportunities for professional development, and thus increases student achievement (Gyrko, 2012; Ingersoll, 2007; Kahlenberg & Potter, 2015).

Employees' open disclosure of their ideas helps them develop positive attitudes toward the organization. Employees who reveal important issues and ideas contribute to the organization and communicate with other employees, thus improving organizational communication (Stamper & Van Dyne, 2001). As a result, including teachers' opinions and suggestions can make implementing changes and developments in education easier. Detert and Edmondson (2011) state that teachers' participation is a tool and a prerequisite for school development and change; Honingh and Hooge (2014) state that it is crucial to give importance to voice in achieving organizational goals and to encourage and reward silent behaviours of employees. Organizations that support employee voice and have a working environment where employees express their suggestions, concerns, knowledge, and experiences can be more successful (Çetin & Çakmakçı, 2012). In this sense, taking the opinions and recommendations of teachers, who are one of the most critical factors in the development and change of schools, in the development process and encouraging their participation in this process can facilitate achieving the general aims of education mostly and school in particular. However, in this process, teachers should believe that they will not face any negative situations due to the opinions they express.

The fact that employees constantly put forward ideas in the organization that needs to be supported may cause organizational communication to deteriorate. Therefore, vocalization can risk organizations in specified situations (Wijaya, 2019). Employees who show vocal behaviour by expressing their opinions can be seen as problematic individuals, and their image in the organization can be damaged (Milliken et al., 2003). Moreover, this situation may cause employees to worry that they may receive low-performance grades (Pinder & Harlos, 2001), making it difficult to reach a consensus and thus to make decisions and take action (Ashford & LeCroy, 2009). In this context, managers should take measures to prevent employees from experiencing and worrying about the negative situations that may

arise. They should show with their behaviours that employees who show vocalization do not face such adverse situations and practices.

The manager's attitude towards his/her employees affects their vocalization behaviours. Therefore, in the relations between the manager and the employees, the manager should support the employees to express their ideas by eliminating the situations that prevent the emergence of employees' vocal behaviour (Edmondson, 2003). Democracy can be mentioned in organizations where employees can freely express their opinions and managers create trust by acting in a lawful, open, and transparent manner (Saydkove & Tutar, 2014). One contextual variable that reveals employees' voice behaviour is trust in the manager (Premaux & Bedeian, 2003).

Studies on teacher voice, which is generally defined as the ability of teachers to express their ideas or concerns to cope with the problems they face or to reflect on positive situations, have been limited in Türkiye and the international literature. (Aygün & Özen, 2019; Baş, 2019; Detert & Burris, 2007; Gozali et al., 2017; Göktaş-Kulualp, 2016; Gürler, 2018; Moçoşoğlu & Kaya, 2021; Qi & Ming-Xia, 2014; Sağnak, 2017; Walumbwa & Schaubroeck, 2009; Zengin, 2019). Trust in manager is among the most critical factors of employee voice. The fact that the manager expresses the employees' opinion as his/her own is an important factor in whether the employee's voice behaviour emerges (Gao et al., 2011). In other words, it can be said that the employee's ability to express his/her opinion depends on his/her trust. Therefore, this study is original research revealing the relationship between trust in principal and teacher voice and contributing to the literature. So, this study aims to determine the relationship between trust in principal and teacher voice according to teachers' perceptions. On this ground, answers to the following questions are sought:

1. What is the level of teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice?
2. Do teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice differ significantly according to the variables of gender, marital status, educational status, school level, age, seniority, and working time in the current school?
3. Is there a significant relationship between trust in principal and teacher voice?

Methods

Research Design

The research is a descriptive study designed in the correlational survey model, one of the quantitative research designs. The correlational survey model aims to determine the existence or degree of change between two or more variables

(Karasar, 2005). This correlational study aims to analyze the relationship between trust in principal and teacher voice.

Sample

The study group of the research consists of 2150 teachers working in primary, secondary, and high schools in Bolu city centre. The study sample consists of 739 teachers determined by simple random sampling method. 342 teachers make a return, and the collected data are evaluated. These return rates indicate that the acceptable number of teachers has been reached within the scope of the target population and sample size (Ural & Kılıç, 2005).

Of the 342 teachers who participate in the study, 36.5% are female (n=125), 63.5% are male (n=217); 80.1% are married (n=274), 19.9% are single (n=68); 27.8% of the teachers are at primary school-level (n=95), 35.7% at secondary school-level (n=122), 36.5% at high school-level (n=125); 78.7% have undergraduate education (n=269), 21.3% (n=73) have postgraduate education; 14.3% of the teachers are 20-30 years old (n=49), 38.9% are 31-40 years old (n=133), 35.7% are 41-50 years old (n=122), 11.1% are 51 and over (n=38); 15.5% of the teachers have 1-5 years seniority (n=53), 17.5% have 6-10 years seniority (n=60), 20.5% have 11-15 years seniority (n=70), 16.7% have 16-20 years seniority (n=57), 29.8% have 21 years and above seniority (n=102). The proportion of teachers whose working period in the current school is between 1-5 years is 67.8% (n=232), 6-10 years is 23.4% (n=80), and 11 years or more is 8.8% (n=30). seniority.

Data Collection Instrument

This study uses personal information form, trust in principal scale, and teacher voice scale to obtain data.

Trust in Principal Scale

Trust in Principal Scale is developed by Hoy and Tschannen-Moran (2003) and adapted into Turkish by Polat (2007). The scale, developed in a five-point Likert style and consisting of 15 items, is graded as Strongly Disagree (1), Disagree (2), Partially Agree (3), Agree (4), Strongly Agree (5). Polat (2007) calculates the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale as .96. In this study, the Cronbach Alpha coefficient calculated for the scale of Trust in Principal is .91. This value shows that the scale has high reliability (Özdamar, 2002).

Teacher Voice Scale

Teacher Voice Scale developed by Van Dyne and Lepine (1998), adapted to Turkish by Çetin and Çakmakçı (2012) and to educational institutions by Gürler (2018) is a five-point Likert style scale consisting of 7 items and one dimension. It is graded as Strongly Disagree (1), Disagree (2), Partially Agree (3), Agree (4),

Strongly Agree (5). The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is calculated as .85 by Gürler (2018) and .87 by Çetin and Çakmakçı (2012). The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the Teacher Voice Scale in this study is .89. This value shows the scale has high reliability (Özdamar, 2002)

Data Analysis

The normality of the data is examined by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. According to the test results, it is determined that the data are not normally distributed ($p < .05$). Therefore, non-parametric tests are used in the study. Standard deviation and arithmetic mean values are calculated to determine teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice. Mann-Whitney U test is used to determine whether teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice differed according to gender, marital status and educational status variables; Kruskal-Wallis tests are used to determine whether they differed to school-level, age, seniority and working time in the current school. Mann-Whitney U test is used to determine which levels teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice differed according to the school-level variable. Spearman Rank Difference Correlation analysis is used to determine whether there is a significant relationship between trust in principal and teacher voice.

Findings

In this section, the findings on teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice, whether these perceptions differ according to the variables of gender, marital status, educational status, school-level, age, seniority, working time in the current school, and the relationship between trust in principal and teacher voice are presented. Teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice are given in Table 1.

Table 1.
Teachers' Perceptions of Trust in Principal and Teacher Voice

Scales	n	\bar{x}	sd
Trust in Principal	342	3.59	.91
Teacher Voice	342	3.70	.74

When Table 1 is analyzed, it is found that teachers' perceptions of trust in principal ($\bar{x}=3.59$) and teacher voice ($\bar{x}=3.70$) are at a high level. These findings can be explained by the fact that teachers trust in their principals at a high level and express their opinions at a high level in solving problems, issues related to their work, expressing project ideas, and conveying ideas for improving the working quality of the school environment. Mann-Whitney U results for teachers' perceptions

of trust in principal according to gender, marital status, and educational status variables are given in Table 2.

Table 2.
Mann-Whitney U Results for Teachers' Perceptions of Trust in Principal According to Gender, Marital Status, and Educational Status Variables

Scales	Variable	n	\bar{x}	Rank Sum	U	p
Trust in Principal	Female	125	166.68	20835.50	12960.500	.494
	Male	217	174.27	37817.50		
Trust in Principal	Married	274	175.12	47984.00	8323.000	.173
	Single	68	156.90	10669.00		
Trust in Principal	Undergraduate	269	171.44	46974.50	9299.500	.986
	Postgraduate	73	164.74	11678.50		

* $p < .05$

When Table 2 is analyzed, no significant difference is found in teachers' perceptions of trust in principal according to gender ($U=12960.500$), marital status ($U=8323.000$), and educational status ($U=9299.500$) variables ($p > .05$). According to this, teachers' perceptions of trust in principal do not differ according to the status of having male-female, married-single, undergraduate-postgraduate education. Mann-Whitney U results for teachers' perceptions of teacher voice according to gender, marital status, and educational status variables are given in Table 3.

Table 3.
Mann-Whitney U Results for Teachers' Perceptions of Teacher Voice According to Gender, Marital Status and Educational Status Variables

Scales	Variable	n	\bar{x}	Rank Sum	U	p
Teacher Voice	Woman	125	171.53	21441.00	13559.000	.997
	Man	217	171.48	37212.00		
Teacher Voice	Married	274	175.29	48030.00	8277.000	.153
	Single	68	156.22	10623.00		
Teacher Voice	Undergraduate	274	171.35	46951.00	9276.000	.011*
	Postgraduate	68	182.09	11702.00		

* $p < .05$

When Table 3 is analyzed, it is found that there is no significant difference in teachers' perceptions of teacher voice according to gender ($U=13559.000$) and marital status ($U=8277.000$) variables ($p > .05$); however, it is found that there is a significant difference according to the education level variable ($U=9276.000$; $p < .05$). It is determined that the perceptions of teacher voice of teachers with postgraduate level education ($\bar{x}=182.09$) are higher than the perceptions of teachers

with undergraduate level education ($\bar{x}=171.35$). According to these findings, while teachers' perceptions of teacher voice are similar to being male-female, married-single, they differ according to undergraduate-postgraduate graduation status. Kruskal-Wallis Results for teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice according to school-level variables are given in Table 4.

Table 4.

Kruskal-Wallis Results for Teachers' Perceptions of Trust in Principal and Teacher Voice According to School-Level Variable

Scales	School Level	n	Rank Sum	sd	χ^2	p	Significant Difference
Trust in Principal	A.Primary	95	203.97				
	B.Secondary	122	150.08	2	16.172	.000*	A*-B, A*-C
	C.High	125	167.72				
Teacher Voice	A.Primary	95	194.67				
	B.Secondary	122	164.69	2	7.383	.025*	A*-B, A*-C
	C.High	125	160.54				

* $p < .05$

When Table 4 is analyzed, it is found that teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice differ significantly according to the school-level variable ($p < .05$). These findings can be explained by the fact that the perceptions of trust in principal and teacher voice of teachers working in primary, secondary and high schools differ.

According to the Mann-Whitney U results to determine the school-levels of teachers' perceptions of trust in the principal, it is found that primary school teachers' perceptions of trust in principal are higher than both secondary school teachers' perceptions of trust in principal ($\bar{x}_{\text{rank}}=127.53$; $\bar{x}_{\text{rank}}=124.45$) and high school teachers' perceptions of trust in principal ($\bar{x}_{\text{rank}}=94.57$), respectively ($\bar{x}_{\text{rank}}=99.90$).

According to the Mann-Whitney U results, which are conducted to determine the school-levels of teachers' perceptions of teacher voice, it is found that primary school teachers' perceptions of teacher voice are higher than both secondary school teachers' perceptions of teacher voice ($\bar{x}_{\text{rank}}=119.47$; $\bar{x}_{\text{rank}}=123.19$) and high school teachers' perceptions of teacher voice ($\bar{x}_{\text{rank}}=100.84$) and high school teachers' perceptions of teacher voice ($\bar{x}_{\text{rank}}=100.85$), respectively. Kruskal-Wallis results for teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice according to age variable are given in Table 5.

Table 5.
Kruskal-Wallis Results for Teachers' Perceptions of Trust in Principal and Teacher Voice According to Age Variable

Scale	Age	n	Rank Sum	sd	χ^2	p	Significant Difference
Trust in Principal	A. 20-30 years	49	174.85				
	B. 31-40 years	133	173.68	3	1.674	.642	-
	C. 41-50 years	122	163.45				
	D. 51 year and over	38	185.38				
Teacher Voice	A. 20-30 years	49	162.72				
	B. 31-40 years	133	172.12	3	.474	.925	-
	C. 41-50 years	122	173.88				
	D. 51 year and over	38	173.00				

*p<.05

When Table 5 is analyzed, it is found that teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice do not differ significantly according to age variable ($p>.05$). According to these findings, the perceptions of teachers of different ages on trust in principal and teacher voice are similar. Kruskal-Wallis results for teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice according to seniority variable are given in Table 6.

Table 6.
Kruskal-Wallis Results for Teachers' Perceptions of Trust in Principal and Teacher Voice According to Seniority Variable

Scale	Seniority	n	Rank Sum	sd	χ^2	p	Significant Difference
Trust in Principal	A. 0-5 years	53	180.04				
	B. 6-10 years	60	156.30	4	2.543	.637	-
	C. 11-15 years	70	176.68				
	D. 16-20 years	57	164.48				
	E. 21 year and over	102	176.37				
Teacher Voice	A. 0-5 years	53	161.85				
	B. 6-10 years	60	168.08	4	1.352	.852	-
	C. 11-15 years	70	176.81				
	D. 16-20 years	57	166.34				
	E. 21 year and over	102	177.76				

*p<.05

When Table 6 is analyzed, it is found that there is no significant difference in teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice according to seniority variable ($p>.05$). These findings can be explained by the fact that the perceptions of teachers with different seniority towards trust in principal and teacher voice are

similar. Kruskal-Wallis results for teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice according to the variable of working time in the current school are given in Table 7.

Table 7.
Kruskal-Wallis Results for Teachers' Perceptions of Trust in Principal and Teacher Voice According to the Variable of Working Time in the Current School

Scale	Working Time in the Current School	n	Rank Sum	sd	χ^2	p	Significant Difference
Trust in Principal	A.1-5 years	232	175.32				
	B.6-10 years	80	172.57	3	4.394	.222	-
	D.11 year and over	30	173.94				
Teacher Voice	A.1-5 years	232	177.94				
	B.6-10 years	80	160.99	3	3.411	.323	-
	D.11 year and over	30	152.02				

* $p < .05$

When Table 7 is analyzed, teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice do not differ significantly according to the variable of working time in the current school ($p > .05$). These findings can be explained by the fact that the perceptions of trust in principal and teacher voice of teachers with different working hours in their schools are similar. The results of the Spearman Rank Difference Correlation Coefficient to determine the relationship between teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice are given in Table 8.

Table 8.
Correlation Analysis Results for the Relationship between Trust in Principal and Teacher Voice

Scale	Teacher Voice
Trust in Principal	0.54**

* $p < .01$ ** . The correlation is significant at 0.01 level (2-tailed).

When Table 8 is analyzed, a medium-level positive significant relationship ($r = .54$; $p < 0.01$) is found between trust in principal and teacher voice (Büyüköztürk, 2011). This finding can be explained by the fact that as teachers' perceptions of trust in principal increase, their perceptions of teacher voice will change in the same direction.

Discussion and Conclusion

In this section of the study, which aims to analyze the relationship between trust in principal and teacher voice according to teachers' perceptions, the results obtained

in line with the findings, discussions and conclusions within the literature framework are presented.

Teachers' perception of trust in principal is at a high level. Teachers' high level of trust in their principals will enable them to establish better relationships with principals, increase their performance, motivation, and teamwork, and reduce conflicts and stress. When principals cannot create a working environment that will ensure the trust of teachers, the school climate may be damaged, and thus organizational productivity may decrease. Because the critical element needed for a healthy working environment is the trust between managers and employees (Wong & Cummings, 2009). Managers' behaviours and practices are essential determinants in forming an environment of trust. Trust in manager will contribute to the increase in the performance of employees, their compliance with organizational rules and procedures, and the realization of organizational change (Arslantaş & Dursun, 2008). Cho and Poister (2014) emphasizes that trust in leader will increase teamwork and organizational performance. Tan and Tan (2000) states that trust in manager results in positive individual and organizational outcomes. The trust environment created by the principal will ensure that teachers are positively affected professionally and psychologically and thus work more efficiently and effectively (Değirmenci et al., 2022; Doğan & Karataş, 2012; Tuti & Ada, 2019).

According to the results of the research, teachers' having a high level of voice perception will undoubtedly contribute to expressing their ideas openly, taking part and actively participating in the decision-making process, and thus developing the school's strategy, productivity, sharing knowledge and experience among teachers and empowering teachers by ensuring their professional development, generating the emergence of new projects and innovative ideas, different solutions in solving problems. It will also prevent silence in schools due to teachers expressing their ideas. However, this vocalization will be meaningful in making a constructive voice. This is because vocalization can sometimes lead to a prolonged decision-making process, disagreement, deterioration of teacher relations, conflict, and the manager staying in the background. Van Dyne, Cummings and Mclean (1995) state that stress may occur in employees as a result of the resistance of other members of the organization against employees who express their opinions by showing vocal behaviour; Milliken et al., (2003) state that these employees may be perceived as problematic people who cause problems and their image may be damaged. In schools, teachers raising their voices about the functioning of managerial processes may be perceived negatively by principals. This situation may cause teachers to withdraw, remain silent, become demotivated, become withdrawn, and move away from the school's aims. In this context, principals should guide teachers as reliable and ethical leaders and maintain the necessary power distance by guiding them. In a school where the power distance is high, it may become difficult for the principal to lead the teachers because the principal may lose his/her authority.

On the other hand, teachers should use voice behaviour in a balanced way to contribute to the development of themselves and the school. When the studies on voice behaviour in the literature are examined, it is possible to come across studies (Baş, 2019; Bulut & Bayramlık, 2015; Çetin, 2013; Gürler, 2018; Sağnak, 2017) that support the results of this study and conclude that teachers' perceptions of voice behaviour are at a high level. In addition, Kıranlı Güngör and Potuk (2018) emphasize that teachers are competent in expressing their ideas in situations that benefit the school and that they clearly state these ideas. Teachers are more willing to achieve organizational goals due to being encouraged and rewarded (Honigh & Hooge, 2014), so teachers' high perceptions of teacher voice are important and positive for schools (Baş, 2019).

Employee voice, which is explained as employees' voluntary open expression of their knowledge or thoughts about possible developments related to their work (Van Dyne et al., 2003) and work-related problems (Premaux & Bedeian, 2003), provides organizations with a competitive advantage, improvement of their current situation and sustainable development (Janssen & Gao, 2015; Maynes & Podsakoff, 2014; Morrison, 2011), managers' determining the problems that may arise in the work early or in advance contributes to the creation of an innovative organizational culture (Tangirala & Ramanujam, 2008). In other words, it will prevent many negative situations by enabling managers to exhibit proactive behaviour. Since voice is described as a constructive and extra-role behaviour that challenges the status quo and vertical communication that forces the status quo to change (Morrison, 2014), it will increase the innovative work behaviours of teachers who will contribute to the adaptation of schools to be dynamic and competitive by moving away from stagnation and thus integrating innovative practices and change required by the 21st century into the school. This situation will enable teachers to produce and implement new ideas and projects, and the activities carried out in the school will be done more efficiently and increase the quality of educational activities. Teacher voice will also facilitate the principals' work in solving school problems. Vocal behaviour has positive results, such as employees expressing their concerns, discussing managerial issues, and providing feedback (Holland et al., 2013). In this sense, the constructive voice of teachers will have important contributions to schools. Morrison (2011) emphasizes that constructive vocalization behaviours are very important as a proactive behaviour to improve organizational activities. Detert and Burris (2007) state in their research that vocalisation will increase if the leader cares about the employees' ideas. If the leader does not care, vocalization may decrease and may harm the leader. Employees who cannot express their work-related problems may have physical and mental health problems (Cortina & Magley, 2003). However, when the employee can express his/her problems and concerns about his/her job comfortably, he/she will believe that the problems can be solved and thus will have a positive attitude towards his/her job (Morrison & Milliken, 2000). This situation will enable the employee to make more effort to achieve organizational goals.

According to the research results, teachers' perceptions of trust in principal do not differ according to gender, marital status, educational status, age, seniority and working time in their current school. Similar to the results of this study, Çeliker (2015) states that the perceptions of teachers with different gender, age and seniority on organizational trust, and Ertürk (2019) states that the perceptions of trust in principals do not differ. In this sense, it can be said that the studies in the literature support the results of this study.

While teachers' perceptions of teacher voice are similar according to gender, marital status, age, seniority and working time in their current school, they differ according to undergraduate-postgraduate graduation status. Postgraduate-level teachers' voice perceptions are higher than undergraduate-level teachers. According to these results, postgraduate-level teachers express their thoughts more on school problems, improving the quality of work at school, producing projects, functioning of the school, school problems and encouraging their colleagues within the scope of expressing their thoughts. This may also be because postgraduate teachers have specialized in their fields due to their master's and doctorate-level education. Postgraduate education teachers may have different perspectives and want to apply the knowledge, skills, and expertise they have acquired, and this may contribute to their higher level of voice perceptions. In the literature, it is possible to find studies (Bulut&Bayramlık, 2015; Gürler, 2018) that support the results of this study, but reveal that teachers' voice behaviours do not differ according to educational status (Baş, 2019; Benlioğlu, 2021; Tangirala et al., 2013).

Bulut and Bayramlık (2015) conclude that teachers' perceptions of teacher voice do not differ in gender variable. However, LePine and Van Dyne (1998), Detert and Burris (2007), Baş (2019), Gürler (2018) state that male teachers' voice behaviours are at a higher level than female teachers. Regarding marital status, Özyılmaz (2020) and Benlioğlu (2021) find that the employees' voice behaviours do not change, supporting this study's results.

In terms of seniority variable, in the opposite direction to the results of this study, Bulut and Bayramlık (2015) conclude that teachers who have just started their profession have lower voice behaviours than other groups. Gürler (2018) finds that teachers in the 47-51 age range have higher levels of voice behaviour than teachers in other age groups; Tangirala and Ramanujam (2008), Detert and Burris (2007), Near and Miceli (2008) find that senior teachers have higher levels of voice behaviour.

Bulut and Bayramlık (2015) and Baş (2019) determine that teachers' voice behaviours do not differ regarding the length of service in the current school. Different results may emerge in the studies since they are conducted on different sample groups, the management approaches of the principals working in different cities, regions and countries, and their paradigms towards voice behaviour. In addition, the fact that most of the demographic variables in this study do not make a

difference in teachers' voice behaviour may have emerged because principals in the 21st century adopt a participatory management approach that attaches importance to the opinions of all teachers.

According to the research results, teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice differ according to the school-level variable. Primary school teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice are higher than both secondary and high school teachers' perceptions of trust in principal and teacher voice. The fact that the teachers working in primary schools have better relationships with principals and teachers because their course loads are all day and week, they know each other better, and they want to contribute to the solution of problems related to the school and project production as a result of staying at the school for longer periods compared to secondary and high school teachers may have led to a higher level of both trust in principal and teacher voice perceptions. Some research results in the literature (Detert & Burris, 2007; Qi & Ming-Xia, 2014; Walumbwa & Schaubroeck, 2009) show that leadership behaviour, directly and indirectly, affects vocal behaviour. Li and Sun (2015) emphasize that leaders are important in motivating and encouraging employees to voice their opinions. In this sense, in order for teachers working in secondary and high schools to reveal their opinions more to contribute to the quality of education by expressing their opinions, concerns and suggestions about the functioning of the school and practices, high school and secondary school principals should give more importance to teacher voice and therefore support teachers to express their opinions and create a democratic school climate and culture. By supporting teachers' ideas, they should make them feel that they care about them and provide teachers with opportunities for different perspectives to emerge in solving problems. Çetin (2013) states that when teachers believe their thoughts and suggestions are considered and implemented by principals, their voice behaviours will increase. Therefore, principals should find and develop methods to increase teachers' voice behaviours (Gürler, 2018).

According to the study results, a medium-level positive relationship exists between trust in principal and teacher voice. In the literature, some studies support this study's results and conclude a positive relationship between trust in managers and voice (Çetin & Güven, 2017; Premaux & Bedeian, 2003). Principals who keep their word, are honest, consistently skillful, sensitive to problems, supportive, finish what they start, do their job diligently will ensure that teachers trust them. A teacher who trusts his/her principal is expected to be interested in school problems, express his/her opinions on the solution to school problems, contribute to the improvement of the quality of work life in the school, eliminate the problems related to the work and functioning of the school, and produce projects. According to teachers' perceptions, the existence of a medium-level relationship between trust in principal and teacher voice may ultimately increase the effectiveness of the school because if the employee feels safe and expresses his/her thoughts, his/her attitude towards voice behaviour is positive; when he/she does not feel free and safe, they avoid

expressing their ideas and concerns (Cheng et al., 2014). In addition, employees do not speak up when they feel unsafe (Avey et al., 2012; Van Dyne et al., 2003). In this sense, the literature supports the emergence of a medium-level positive relationship between trust in principal and teacher voice.

Implications

As a result, since schools are one of the organizations in which social relations are experienced most, exchanging ideas is vital. It may be difficult for principals to manage the school with only their thoughts and decisions. In this context, teachers need to express their opinions in situations such as school management and educational activities. This situation brings teachers' behaviours of being vocal to the forefront. Principals should, first of all, be honest and trustworthy. By creating a trustworthy school environment, they should ensure that teachers express their opinions in all practices to carry out schools' aims because most work requires cooperation. It may be difficult for principals and teachers who do not trust each other to cooperate as a team. In addition, teachers who do not trust their principals may prefer silence by not sharing their ideas about the school. This situation may prevent the surfacing of different ideas.

The recommendations developed in line with the findings and results of the study are as follows:

1- Considering that postgraduate teachers have higher perceptions of teacher voice, it can be aimed to increase the perceptions of teacher voice by directing undergraduate teachers to postgraduate education.

2- In order to increase the teacher voice behaviours of teachers working in middle and high schools, it is recommended that principals should support teachers' ideas and make them feel that they care about them, provide teachers with opportunities for different perspectives to emerge in solving problems and generate a reliable, democratic school climate and culture.

3- Research can be conducted to study trust in principal and teacher voice with different variables.

4- Qualitative research can be conducted to analyze the subjects in depth.

Limitations of the Study

The results of this research are limited to the answers given by a total of 342 teachers working in primary, secondary and high schools in Bolu city center to the scales of trust in principals and teacher voice. Teachers' views on trust in principal and teacher voice are limited to the items in the scales. The findings and results reached in the research reflect the views of the teachers in the research universe, and it would not be correct to make a sharp generalization scientifically.

Statements of Publication Ethics

This research is evaluated ethically at the Human Research Ethics Committee meeting of Bolu Abant İzzet Baysal University, dated 27.06.2022 and numbered 2022/07 (Protocol No: 2022/285).

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this research. The research is carried out without commercial or financial support from any legal person, institution or organization.

Author Contributions

The first author contributed significantly to the acquisition of data, critically reviewing and interpreting it for important intellectual content.

The second author contributed to the editing of the article, its concept and design, the preparation of the manuscript, the analysis of the data, and gave the final approval of the version to be published.

References

- Arar, K. (2018). Arab principals' and teachers' perceptions of trust and regulation and their contribution to school processes. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1475576>
- Arslantaş, C. C. (2007). An empirical study on the effect of leader-member exchange on trust in supervisor. *TİSK Academi Journal*, 2(3), 160-173.
- Arslantaş, C. C., & Dursun, M. (2008). The impact of ethical leadership on trust in manager and psychological empowerment: The mediating role of interactional justice. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 8(1), 111-128.
- Ashford, J. B. & LeCroy, C. (2009). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective*. Nelson Education.
- 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, 21-34.
- Aygün, B., & Özen, H. (2019). Investigation of teachers' perceptions about employee voice: Phenomenological approach. *ESTUDAM Journal of Education*, 4(2), 1-21.
- Baş, Ş. (2019). *The correlation between teachers' personality, psychological safety perception and teacher voice* (Thesis Num. 538309) [Master's thesis, Yıldız Technical University- Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 1-23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>
- Benlioğlu, B. (2021). *The role of employee voice and organizational democracy on the effect of psychological safety on in role performance* (Thesis Num. 659208) [Doctoral thesis,

- Baskent University-Ankara]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching*, 24(7), 749-767. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483914>
- Bijlsma, K. M. & Van de Bunt, G. G. (2003). Antecedent of trust in managers: A bottom-up approach. *Personel Review*, 32(5), 638-673.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Bulut H., & Bayramlık, H. (2015, October, 22-24). The analysis of employee voice behaviour of teachers [Conference presentation abstract]. 2. *Symposium on Higher Education Strategies and Institutional Cooperation*, Mersin, Türkiye.
- Bulut, M. Ş. (2012). *The effects of the leader and member interaction in terms of reliance between management/supervision and work satisfaction in teachers* (Thesis Num. 322469) [Master's thesis, Yeditepe University-Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* [Manual of data analysis for social sciences]. PegemA Academy.
- Çeliker, U. (2015). *Examination study of relationship between teachers' management participation perception, expectancies and organizational dependence levels (Umraniye district sample)* (Thesis Num. 393204) [Master's thesis, Yeditepe University-Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Çetin C., & Güven, Ç. (2017). The effect of employees trusts in manager on voice behaviour and research. *Marmara University Journal of Öneri*, 12(48), 141-152. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.vi.331583>
- Çetin, Ş. (2013). Impact of teachers' perceptions of organizational support, management openness and personality traits on voice. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1709-1721.
- Çetin, Ş., & Çakmakçı, C. (2012). Adaptation of the employee voice scale into Turkish. *The Journal of Defence and War Studies*, 22(2), 1-19.
- Cheng, Jen-W., Shu-Ching C., Jyh-Huei K., & Kuo-Ming, L. (2014). Social relations and voice behavior: The mediating role of psychological safety. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 11, 130-140.
- Cho, Y. J., & Poister, T. H. (2014). Managerial practices, trust in leadership, and performance: Case of the Georgia department of transportation. *Public Personal Management*, 43(2), 179-196. <https://doi.org/10.1177/0091026014523136>
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21.

<https://doi.org/10.1177/1741143220968170>

- Cortina, L. M., & Magley, V. J. (2003). Raising voice, risking retaliation: Events following interpersonal mistreatment in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*(4), 247-265. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.8.4.247>
- Dağlar, H. (2020). The effect of five factor personality traits on organizational silence: A research on teachers. *Journal of Business Research-Turk, 12*(3), 2487-2500. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.988>
- Değirmenci, B., Cahit Öztürk, C., & Büyükbeşe, T. (2022). The mediating role of internal motivation and organizational learning on the effect of trust in the manager on service innovation performance: A study in the finance sector of Adıyaman. *Gazi Journal of Economics and Business, 8*(1), 124-144.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal, 50*(4), 869-884.
- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal, 54*(3), 461-488. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2011.61967925>
- Doğan, S. & Karakuş, B. (2020). The opinions of secondary school teachers on organizational trust. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 21*(2), 994-1014.
- Doğan, S. (2019). The effect of the perceived transformational leadership style on the confidence on the manager and research (Thesis Num. 566664) [Master's thesis, Istanbul University -Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Doğan, S., & Karataş, A. (2012). The importance of ethics in creating an environment of social responsibility and trust in organizations. *Atatürk University Trends in Business and Economics, 26*(1), 93-109.
- Duman, Ş. (2018). *Structural empowerment, trust to the manager, and leader-member exchange as the predictors of the psychological empowerment of secondary school teachers* (Thesis Num. 524672) [Doctoral thesis, Gazi University-Ankara]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies, 40*, 1419-1452.
- Ertürk, R. (2019). Ethical leadership behaviors of school principals, trust perceptions of school teachers and organizational commitment in terms of various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20*(1), 119-135. <https://doi.org/10.17679/in uefd.389648>
- Frost, D. (2008). Teacher leadership: values and voice. *School Leadership and Management, 28*(4), 337-352.
- Gao, L., Janssen, O., & Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating

- role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.015>
- Ghamrawi, N. (2011). Trust me: your school can be better—a message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348. <https://doi.org/10.1177/1741143210393997>
- Göktaş-Kulualp, H. (2016). Determining the relationship between some personal and organizational features with employee voice: A study on academics. *Ege Academic Review*, 16(4), 745-761.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Gozali, C., Claassen Thrush, E., Soto-Peña, M., Whang, C., & Luschei, T. F. (2017). Teacher voice in global conversations around education access, equity, and quality. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(1), 32-51.
- Gürler, M. (2018). *Analyzing the mediating effect of employee voice in the relationship between the teachers' leader-member exchange and work engagement* (Thesis Num. 524845) [Doctoral thesis, Anadolu University-Eskisehir]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Gyrko, J. (2012). *Teacher voice*. [Unpublished doctoral thesis, New York Columbia University].
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2011). *The far side of educational reform*. Canadian Teachers' Federation.
- Heneveld, W. (2007). Whose reality counts? local educators as researchers on the quality of primary education. *International Review of Education*, 53(5-6), 639-663.
- Holland, P. J., Allen, B. C., & Cooper, B. K. (2013). Reducing burnout in Australian nurses: the role of employee direct voice and managerial responsiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(16), 3146-3162. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.775032>
- Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8nd ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The omnibus T-Scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.),

- Theory and research in educational administration* (pp. 181-208). Information Age Publishing.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- İslamoğlu, G., Birsell, M., & Börü, D. (2007). *Trust within the organization*. Revolution Bookstore.
- Janssen, O., & Gao, L. (2015). Supervisory responsiveness and employee self-perceived status and voice behavior. *Journal of Management*, 41(7), 1854-1872.
- Kahlenberg, R. D., & Potter, H. (2015). Why teacher voice matters. *American Educator*, 38(4), 6-7.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, ilkeler, teknikler [Scientific research method, principles, techniques]*. Nobel Publishing.
- Keçeci, M., Süer C., Meriç K., Dural, U., & Çalışkan, E. (2017). The impact of internal communication and the perceived power sources on trust in supervisor and organization. *Third Sector Social Economic Review*, 52(2), 156-178.
- Kıranlı Güngör, S., & Potuk, A. (2018). Teachers' perceptions of mobbing, organizational justice, and organizational silence and interrelatedness. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(3), 723-742. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036553>
- Kovac, J., & Jesenko, M. (2010). The connection between trust and leadership styles in Slovene organizations. *Journal for East European Management Studies*, 1, 9-33.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 853-868. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.853>
- Li, Y., & Sun, J. M. (2015). Traditional Chinese leadership and employee voice behavior: A cross-level examination. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 172-189.
- Mayer, R. C., & Gavin, M. B. (2005). Trust in management and performance: Who minds the shop while the employees watch the boss? *Academy of Management Journal*, 23(3), 874-888.
- Maynes, T. D., & Podsakoff, P. M. (2014). Speaking more broadly: an examination of the nature, antecedents, and consequences of an expanded set of employee voice behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 87-112. <https://doi.org/10.1037/a0034284>.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40, 1453-1476.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2021). Investigation of teachers' perceptions regarding organizational silence and voice in educational institutions. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences*, 20(42), 1382-1408. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.883837>

- Morrison, E. F., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic academy of management. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior: Integration and directions for future research. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 373-412.
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 173-197.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. <https://doi.org/10.2307/259200>
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277. <https://doi.org/10.1108/09578230510594796>
- Near J. P., & Miceli M. P. (2008). Wrongdoing, whistle-blowing, and retaliation in the U.S. government: What have researchers learned from the merit systems protection board (mspb) survey results? *Review of Public Personnel Administration*, 28(3), 263-281. <https://doi.org/10.1177/0734371X08319153>
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi* (4. Baskı). Kaan Kitapevi.
- Özyılmaz, B. (2020). *The effect of paternalistic leadership on employee voice: A research on employees in the food industry* (Thesis Num. 635046) [Master's thesis, Celal Bayar University-Manisa]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Perry R. W., & Mankin L. D. (2007). Organizational trust, trust in the chief executive and work satisfaction. *Public Personnel Management*, 36(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/009102600703600205>
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research In Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Polat, S. (2007). *Relation between organizational justice perceptions, organizational trust levels and organizational citizenship behaviors of secondary education teachers* (Thesis Num. 220383) [Doctoral thesis, Kocaeli University-Kocaeli]. Council of Higher Education Thesis Centre.
- Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: the moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies*, 40, 1537-1562.
- Qi, Y., & Ming-Xia, L. (2014). Ethical leadership, organizational identification and employee voice: Examining moderated mediation process in Chinese insurance industry. *Asia Pacific Business Review*, 20(2), 231-248.
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of

- fear and knowledge documentation. *Omega*, 36(2), 206-220.
- Sadykova, G., & Tutar, H. (2014). A study on the relationship between workplace spirituality and organizational trust. *Journal of Turkish Court of Accounts*, 93, 43-65. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/issue/61548/919136>
- Sağnak, M. (2017). Ethical leadership and teachers' voice behaviour: The mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1101-1117. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0113>
- Sue-Chan, C., Au, A. K. C., & Hackett, R. D. (2012). Trust as a mediator of the relationship between leader/member behaviour and leader-member exchange quality. *Journal of World Business*, 47(3), 459-468.
- Tan, H. H., & Tan, C. S. F. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and Psychology Monographs*, 126(2), 241-260.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Exploring nonlinearity in employee voice: The effects of personal control and organizational identification. *Academy of Management Journal*, 51(6), 1189-1203.
- Tangirala, S., Kamdar, D., Venkataramani, V., & Parke, M. R. (2013). Doing right versus getting ahead: The effects of duty and achievement orientations on employees' voice. *Journal of Applied Psychology*, 98(6), 1040-1050. <https://doi.org/10.1037/a0033855>
- Tschannen-Moran, M. (2011). *In search of trust: Contributing to the understanding of a taken-for-Granted construct*. In M. F. DiPaola & P. B. Forsyth (eds.), *Leading research in educational administration* (1-15). Information Age Publishing.
- Tschannen-Moran M., & Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256-276. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.2307/1170781>
- Tuti, G., & Ada, Ş. (2019). Relationship between school administrators' capabilities of change method according to secondary school teachers' perceptions and organizational trust level. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, 50, 494-521.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi [Scientific research process and data analysis with SPSS]*. Detay Publishing.
- Van Dyne, L. V., & Lepine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40, 1359-1392.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L. & Mclean, P. J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters). *Research in*

Organizational Behavior, 17, 215-285.

- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018>
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: Mediating role of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275-1286.
- Wijaya, N. H. S. (2019). Proactive personality, LMX, and voice behavior: employee-supervisor sex (Dis) similarity as a moderator. *Management Communication Quarterly*, 33(1), 86-100.
- Wong, Carol A., & Greta G. Cummings. (2009). The influence of authentic leadership behaviors on trust and work outcomes of health care staff. *Journal of Leadership Studies*, 3(2), 6-23.
- Zengin, Y. (2019). The effect of dark leadership on organizational voice and job satisfaction. *Kafkas University Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty*, 10(19), 310-337
- Zhang, A. Y., Tsui, A. S., Song, L. J., Li, C., & Jia, L. (2008). How do I trust thee? The employee-organization relationship, supervisory support, and middle manager trust in the organization. *Human Resource Management*, 47(1), 111-132.

Genişletilmiş zet

Okullar en önemli eğitim kurumlarından biridir. Okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde kuşkusuz öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri ve nitelikli bir eğitim hizmeti sunmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin tüm bunları yerine getirmeleri örgütsel kararlara katılımları ve fikirlerini sunmaları ile mümkündür. Ancak ğretmenlerin fikirlerini ortaya çıkarmaları için yöneticiye güvenmeleri gerekebilir, nk okulda güvenin etkilerini inceleyen araştırmalar (Arar, 2018), güvenin okulun genel başarısını artırdığını, olumlu bir okul iklimini desteklediğini, öğretmenlerle etkili iletişimi güçlendirdiğini ve çatışmaları azalttığını (Handford ve Leithwood, 2013) ve ayrıca öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve öz-yeterlik becerilerini geliştirdiğini (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Ghamrawi, 2011; Moye, Henkin ve Egley, 2005; Tschannen-Moran, 2000) ortaya koymaktadır. Bu anlamda okul yöneticisine duyulan güven, öğretmenlerin fikirlerini ifade etmelerine, okul sorunlarına, değişime ve proje üretmelerine yönelik czm önerilerinde bulunmalarına katkı sağlayabilir.

Güven, sadece öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda değil psikolojik olarak sağlıklı tüm bireylerin hayatlarının her anında aradıkları önemli bir duygudur, nk güven herhangi bir sosyal ilişkinin (Arslantaş, 2007; Keçeci vd., 2017) veya örgütün gelişmesine (Doğan ve Karakuş, 2020) temel teşkil etmektedir. Okul özelinde güven, etkililiği ve yüksek ğrenci başarısını sağlamakta bir köşe taşı olmakla

beraber (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015) okul içi ilişkileri kolaylaştırmak ve okuldaki işgörenleri açık sözlü ve samimi olmaya motive etmek bakımından da önemli bir yerdedir (Berkovic, 2018). Okulda güven, etkililiği ve yüksek öğrenci başarısını sağlamakta bir köşe taşı olmakla beraber (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015) okul içi ilişkileri kolaylaştırmak ve okuldaki işgörenleri açık sözlü ve samimi olmaya motive etmek bakımından da önemli bir yerdedir (Berkovic, 2018).

Çalışanların yöneticiden gelebilecek risk ve tehlikeleri göze alması, yöneticinin kendisine olumlu sonuçlar ortaya çıkaracak davranışlar sergileyeceğine inanması (Hoy ve Miskel, 2008; İslamoğlu vd., 2007; Kovac ve Jesenko, 2010; Sue-Chan vd., 2012; Zhang vd., 2008), olarak ifade edilen yöneticiye güven, çalışanların yöneticilerin dürüst, adil, eşit olacağına ve tutarlı davranacaklarına olan inançları ve beklentileridir (Reinke ve Baldwin, 2001). Okul yöneticisine güven anlamında ise, öğretmenler yöneticilerinin sözleri ve davranışları sonucu ortaya çıkan samimiyete inandıkları takdirde yöneticilerine güvenirliler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Yöneticiye güven, çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmakta, onların daha istekli ve mutlu çalışmalarını (Doğan, 2019), harekete geçmelerini, yenilikçi ve üretken olmalarını, performanslarını göstermek için cesur ve özgür olmalarını, iş tatminlerinin atmasını sağlamaktadır (Perry ve Mankin, 2007). Ayrıca yöneticiye güven, çalışanların örgütsel vatandaşlık ve örgütte kalma isteklerini (Bijlma ve Van de Bunt, 2003), performanslarını, grup dinamiğini ve bilgi paylaşımını arttırmaktadır (Renzl, 2008).

Seslilik, çalışanların örgütsel verimliliği artırmak örgüt ve işle ilgili fikir kaygı ve önerilerini ifade etmesi (Morrison 2011) hem de bu düşünce, fikir, öneri, bilgileri ve karşılaştığı sorunları değişim ve gelişim amacıyla istekli ve gayri resmi olarak uygun adımlar atacak kişilere iletmesidir (Morrison 2014). Odak noktasını gönüllülük ve iyileştirme temelli iletişimin oluşturduğu sesliliği oluşturan ana faktör, örgütsel verimliliği geliştirme ve örgüte katkı sağlama isteğidir (Morrison 2011). Öğretmen sesliliği ise öğretmenlerin eğitim politikaları ve uygulamalarına yönelik bakış açılarını, görüşlerini ve deneyimlerini açıkça belirtmesidir (Frost, 2008). Mesleki dayanışma ve iş birliğini artıran seslilik, öğretmenlerin okul yöneticileri ile iletişimini ve ortak iş görmelerini geliştirmesinin yanında, eğitimle ilgili ortaya çıkan gelişmelere katılımlarının arttırmakta, adanmışlık düzeylerini yükseltmekte, işgücü devir hızını azaltmakta, mesleki gelişim fırsatı oluşturmakta böylelikle öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır (Ingersoll, 2007; Gyurko, 2012; Kahlenberg ve Potter, 2015). Çalışanların fikirlerini açık açıklamaları örgüte karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta önemli konuları ve fikirleri ortaya çıkaran çalışanların örgütüne katkıda bulunması ve diğer çalışanlarla da iletişimde bulunmaları Dolayısıyla örgütsel iletişimi geliştirmektedir (Stamper ve Van Dyne, 2001). Sonuç olarak öğretmenlerin görüş ve önerilerine yer verilmesi, eğitimde meydana gelen değişim ve gelişmelerin daha kolay uygulanmasını sağlayabilir. Nitekim Detert ve Edmondson (2011), öğretmenlerin katılımının okul gelişimi ve değişimi için bir araç ve ön koşul olduğunu; Honingh ve Hooze (2014) ise, örgütsel

amaçları ulaşmada sesliliğin önemsenmesi, çalışanların sessizlik davranışlarının cesaretlendirilip ödüllendirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışan sesliliğini destekleyen ve çalışanların önerilerini kaygılarını bilgi ve tecrübelerini ifade ettikleri bir çalışma ortamına sahip örgütler daha başarılı olabilmektedirler (Çetin ve Çakmakçı, 2012). Bu anlamda okulların gelişimi ve değişiminde en önemli konumda olan faktörlerden biri olan öğretmenlerin değişim ve gelişim sürecinde görüş ve önerilerinin alınması ve bunların önemsenmesi öğretmenlerin bu sürece katılımlarının teşvik edilmesi, özelde okul genelde eğitimin genel amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Çalışan sesliliğinin en önemli faktörlerinden biri yöneticiye güvendir. Yöneticinin çalışanların fikrini kendi fikri gibi ifade etmesi çalışanın seslilik davranışının ortaya çıkıp çıkmamasında önemli bir faktördür (Gao, Janssen ve Shi, 2011). Bir başka ifade ile çalışanın fikrini ifade edebilmesinin yöneticisine güvenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma okul yöneticisine güven ile öğretmen sesliliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması ve alanyazına katkı sunması bakımından özgün bir araştırmadır. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmen algılarına göre yöneticiye güven ve öğretmen sesliliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin yöneticiye güven ve öğretmen sesliliğine yönelik algıları ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin yöneticiye güven ve öğretmen sesliliğine yönelik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul kademesi, yaş, kıdem ve mevcut okulundaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Yöneticiye güven ve öğretmen sesliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde kurgulanan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 2150 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 342 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri elde etmek için kişisel bilgi formu, yöneticiye güven ölçeği ve öğretmen sesliliği ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler normal dağılım göstermediğinden araştırmada non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yöneticiye güven ve öğretmen sesliliği algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin yöneticiye güven algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu yaş, kıdem ve mevcut okulundaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretmen sesliliğine yönelik algıları ise; cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem ve mevcut okulundaki çalışma süresine göre benzer özellik göstermekte iken; lisans-lisansüstü mezuniyet durumlarına göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin yöneticiye güven ve öğretmen sesliliği algıları okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yöneticiye güven ve öğretmen sesliliği arasında orta düzeyde pozitif

yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Araştırma sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerinin dürüst ve güvenilir olmaları, güvenilir, demokratik bir okul iklim ve kültürü oluşturarak öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirilmesine yönelik tüm uygulamalarda fikirlerini dile getirmeleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerini destekleyerek onları önemseyişinin hissettirilmesi, problemlerin çözümünde farklı bakış açılarının ortaya çıkması için öğretmenlere fırsat sunulması önerilebilir.

Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme

Aslı Balcı*, Zeynep Kishalı**

Makale Geliş Tarihi:02/11/2023

Makale Kabul Tarihi:23/01/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1385238

Öz

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda mağdurun ve zorbanın özellikleri bireysel özellikler (sosyal-duygusal beceriler vb.) ve ailesel özellikler (ebeveyn tutumları vb.) olmak üzere iki alt tema altında sunulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında gözledikleri zorbalık türleri fiziksel zorbalık (vurma-ısıırma, vb.), sözlü zorbalık (lakap takma, vb.) ve ilişkisel zorbalık (tehdit etme, vb.) olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Sonuçlar zorbalığın en çok denetimsiz ortamlarda ve zamanlarda görüldüğünü göstermiştir. Zorbalık davranışına şahit olan çocukların mağduru destekleme, zorbayı destekleme, tarafsız veya tepkisiz kalma gibi tepkiler gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin tepkilerinin ise müdahale etmeye yönelik tepkiler, korumaya yönelik tepkiler ve tepkisiz kalma olduğu belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, okul öncesi dönem, öğretmen görüşleri.

Peer Bullying in Preschool Period: An Investigation on the Opinions of Preschool Teachers

Abstract

This research aimed to examine the opinions of preschool teachers on peer bullying. This research was conducted using a descriptive qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 35 preschool teachers. A semi-structured interview form prepared by the researchers by reviewing the literature and taking expert opinions was used as a data collection tool in the study. Thematic analysis was used to analyze the data. As a result of the research, the characteristics of the victim and the bully are presented in two sub-themes: individual characteristics (social-

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Erzurum, Türkiye, asli.balci@atauni.edu.tr, ORCID: [0000-0003-4329-6588](https://orcid.org/0000-0003-4329-6588) 

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Erzurum, Türkiye, zeynepkishali@gmail.com, ORCID: [0000-0002-1933-6423](https://orcid.org/0000-0002-1933-6423) 

Kaynak Gösterme: Balcı, A. & Kishalı, Z. (2024). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı: okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1954-1985.

emotional skills, etc.) and familial characteristics (parental attitudes, etc.). The types of bullying observed by teachers in their classrooms are grouped under three sub-themes: physical bullying (hitting-biting, etc.), verbal bullying (name-calling, etc.) and relational bullying (threatening, etc.). The results indicate that bullying is most common in uncontrolled environments and times. Additionally, children who witnessed bullying behaviour responded by supporting the victim, supporting the bully, or remaining neutral. The results also suggest that teachers' reactions were either intervention-oriented, protective, or unresponsive.

Keywords: Peer bullying, preschool period, teachers' opinions.

Giriş

Güçlü olan bir bireyin veya bir grubun kendinden daha zayıf ve güçsüz olanı fiziksel, sözel veya psikolojik yollarla sistematik olarak incitmeye çalışması olarak tanımlanan akran zorbalığı saldırganlığın bir biçimi olarak ele alınmaktadır (Salmivalli, 2010). Çocuklar arasındaki güç dengesizliği ve tekrarlı (sistematik) olması zorbalığı saldırganlıktan ayıran en önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (Ybarra vd., 2014). Ostrov, Murray-Close, Godleski ve Hart (2013) küçük çocukların saldırganlık kullanımını proaktif ve reaktif olarak ikiye ayırmaktadır. Proaktif saldırganlık bir nesneyi elde etmek gibi bir amaca ulaşmak için yapılan kasıtlı davranışı ifade ederken reaktif saldırganlık bir tehdide yanıt olarak verilen düşmanca davranışı içermektedir. Zorbalık davranışı ile proaktif saldırganlık benzerlik göstermektedir. Zorbalıkta da çocuklar kendilerine hizmet eden bir amaca ulaşmak için (bir akran çevresine hükmetmek gibi) saldırgan davranışlar göstermektedirler (Roseth & Pellegrini, 2010). Dolayısıyla zorbalık ve saldırganlık arasındaki bir diğer farkın da kasıtlı olma yani kötü niyet içermeye olduğu söylenebilir (Vlachou vd., 2011).

Zorbalık ve saldırganlık arasındaki benzerlikler uzun yıllar akran zorbalığının net bir tanımının yapılmasını zorlaştırmış, hatta küçük çocuklar için büyümenin doğal bir parçası olarak ele alınmasına sebep olmuştur (Gültekin-Akduman, 2012). Öyleki “zorbalık” teriminin okul öncesi dönem çocukları için kullanılıp kullanılmaması çocukları etiketleme noktasında belirli bir süre için alan yazında tartışmalara sebebiyet vermiştir (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). Bununla beraber güncel çalışmalar zorbalığın okul öncesi dönem çocukları arasında da görüldüğünü, çocukların zorba, mağdur veya izleyici olmak üzere farklı rollerde zorbalık davranışı gösterebileceğini göstermektedir (Camodeca, vd., 2015; Kirves & Sajaniemi, 2012; Monks vd., 2002; Monks vd., 2003; Repo & Sajaniemi, 2015; Söderström & Löfdhal Hultman, 2017). Genel olarak daha genç yaştaki öğrencilerin okul zorbalığı mağduriyetine karşı daha savunmasız olduklarına inanılmaktadır (Chen vd., 2021). Çocukların kendi ailesi dışında sosyal olarak deneyimledikleri ilk ortam okul öncesi eğitim ortamıdır. Bu nedenle sosyal problemlerle başa çıkmada, zorbalık davranışıyla mücadele etmede veya isteklerine zorbalığa başvurmadan ulaşabilmede güçlük çekebilecekleri düşünülmektedir (Camodeca & Coppola, 2016; Huang vd., 2018; Moyano vd., 2019). Çocukların erken yaşta deneyimledikleri bu durum yaşamın sonraki dönemlerinde dahi yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir.

Araştırmalar zorba ve mağdur olmanın çeşitli sosyal, duygusal, akademik vb. alanlarda olumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir (Flaspohler vd., 2009; Karanikola vd., 2018; Olweus, 1993). Zorbalığa uğrayan çocuklar arkadaş edinmekte zorlanma, düşük sosyal ilişkilere sahip olma ve genellikle yalnız olma gibi daha zayıf sosyal ve duygusal uyum göstermektedirler. Bununla beraber sosyal olarak izole olan ve genellikle yalnız olan çocukların zorbalığa daha fazla maruz kalabildikleri belirtilmektedir. Ayrıca zorbalığa uğrayan çocuklar kendileri de zorbalığa uğrama veya sosyal statüsünü kaybetme korkusuyla diğer çocuklar tarafından dışlanabilmektedirler (Nansel vd., 2001). Çocukluk döneminde yaşanan zorbalık ergenlik döneminde de duygusal problemlere sebebiyet vermektedir (Wolke vd., 2015). Daha büyük yaş grubuyla Çin’de yapılan bir çalışmada ergenlerde akran zorbalığına maruz kalma ile psikoz ve intihar eğilimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Li vd., 2022). Ayrıca sınıfta görülen zorbalık davranışı yalnızca zorbalık ve mağduriyeti artırmamaktadır. Aynı zamanda arkadaşlık dinamiklerinin zorbalık çerçevesinde oluşmasına da sebebiyet vermektedir (Shin, 2022). Zorbalık davranışı çocukları akademik alanda da olumsuz etkileyebilmektedir. Zorbalığa uğrayan çocuklar yaşadıkları utanç ve stresten dolayı konsantrasyon ve motivasyon problemi yaşayabilmektedirler. Çocuklar zorbalık yaşantılarından dolayı düşük özgüven ve okula düşük bağlanma gibi problemler yaşayabilmektedirler (Beran & Li, 2005; Swearer vd., 2009).

Zorbalığın doğası ve çocuğun üzerinde bıraktığı etkiler dikkate alındığında yetişkinlerin zorbalığın neresinde olduğunu bilmek önemlidir. Yetişkinlerin zorbalığa ilişkin tutum ve inançları çocukların zorbalık davranışı göstermesinde belirleyici bir faktördür (DeOrnellas & Spurgin, 2017). Yetişkinlerin zorbalığı ciddiye almaması ve yüzeysel bir tutuma sahip olması etkili ve doğru müdahalede bulunmalarını engelleyebilmektedir (Horne vd., 2004). Bununla beraber sınıf içerisinde yapılan belirli eğitimsel düzenlemelerin zorbalık davranışını azaltabileceği de bilinmektedir (Van-Ryzin & Roseth, 2019).

Son yıllarda yurtdışında okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili çalışmaların arttığı (Cameron & Kovač, 2016; DeOrnellas & Spurgin, 2017; Fernández-Alfaraz vd., 2023; Goryl vd., 2013; Huang vd., 2018; Kovač & Cameron, 2021; Monks vd., 2003; Nikolaou & Markogiannakis, 2017; Small, Neilsen-Hewett & Sweller, 2013), akran zorbalığı ile öğretmen ve çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalar olduğu (Camodeca & Coppola, 2019) görülmektedir. Benzer olarak yurtiçinde son yıllarda akran zorbalığı ile ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir (Atış-Akyol vd., 2018; Çarkıt & Bacanlı, 2020; Levent & Aksoy, 2019; Tanrıku, 2018; Tepetaş vd., 2010; Yalçıntaş-Sezgin, 2018).

Yapılan birçok araştırmaya karşın alan yazında okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının gerçekten bir zorbalık mı yoksa sadece bir saldırganlık mı olduğu tartışılan konular arasındadır (Monks vd., 2003; Psalti, 2017; Repo & Sajaniemi, 2015). Bu sebeple okul öncesi dönem akran zorbalığını derinlemesine ele alabilmek,

doğru tanımlamalar yapabilmek ve etkili stratejiler geliştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar arasında görülen zorbalık davranışlarını okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu araştırmaya rehberlik eden araştırma soruları şunlardır:

- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorba ve mağdur konumunda olan çocukların genel özelliklerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında görülen zorbalık türlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık yapılan zaman dilimlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık yapılan yerlere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık ve mağduriyet karşısında diğer çocukların tepkilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık ve mağduriyet karşısında öğretmen tepkilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı nitel araştırma (qualitative descriptive studies) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı nitel araştırmaların amacı bir olay veya olguyu tanımlamak, açıklamak ve kapsamlı bir özetini sunmaktır (Sandelowski, 2000; Sandelowski, 2010; Willis vd., 2016). Sandelowski'ye göre (2010) tanımlayıcı nitel araştırmalar fenomenolojik ve teorik çalışmalara göre daha az yorumlayıcı ve veriye daha yakın bulgular üretir. Tanımlayıcı nitel çalışmalar yürüten araştırmacılar verilerin, sözlerin ve olayların yüzeyine yakın dururlar (Sandelowski, 2000). Bu araştırma deseninde veriler daha az dönüştürülmüş olsa da araştırmacının analiz ve yorumlama misyonunu ortadan kaldırmaz (Sandelowski, 2010). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitim ortamlarındaki zorbalık davranışlarının betimleyici bir resmini çizmek amaçlandığından tanımlayıcı nitel araştırma deseninin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme

yöntemlerinden faydalanılmıştır. Kartopu örneklemeden katılımcı sayısını artırmak, ölçüt örneklemeden ise akran zorbalığı hakkında varsayıma değil, tecrübeye dayalı ve derinlemesine bilgi edinmek için yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçütleri taşıyan durumları gözden geçirmeyi sağlar (Patton, 2018). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin daha önce veya hali hazırda sınıflarında akran zorbalığıyla karşılaşmış olmaları araştırmaya katılımları için ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi için araştırmacılar öncelikle deneyimli olduğunu düşündükleri üç okul öncesi öğretmenine telefon yoluyla ulaşmışlardır. Okul öncesi dönemde saldırgan davranış ve zorbalık birbiriyle karıştırılabildiğinden (Iraklis, 2020), araştırmacılar öğretmenlere araştırmanın amacını belirttikten sonra akran zorbalığı ve saldırgan davranış arasındaki fark hakkında detaylı bilgi vermişlerdir. Bu açıklamalar sonucunda daha önce veya hâlihazırda sınıfında akran zorbalığı deneyimi olduğunu belirten öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda öğretmenlerden sınıfında akran zorbalığı deneyimi olabilecek okul öncesi öğretmenlerinin iletişim bilgileri (tavsiye eden öğretmenin katılımcı adayına önceden bilgi vermesi ve izin istemesi şartıyla) istenerek katılımcı sayısı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar bu yolla ve ilgili ölçütlere uygun olarak toplam 35 okul öncesi öğretmenine ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının (n=35), cinsiyeti kadın; yaşları 24 (n=1), 26 (n=2), 27 (n=2), 28 (n=1), 29 (n=3), 30 (n=1), 31 (n=1), 32 (n=1), 33 (n=2), 34 (n=1), 35 (n=1), 36 (n=4), 37 (n=1), 38 (n=3), 39 (n=3), 40 (n=3), 42 (n=2), 43 (n=3); mesleki deneyimleri 1 yıl (n=2), 3 yıl (n=2), 4 yıl (n=2), 5 yıl (n=2), 6 yıl (n=1), 7 yıl (n=3), 8 yıl (n=2), 9 yıl (n=1), 10 yıl (n=1), 11 yıl (n=1), 12 yıl (n=1), 13 yıl (n=1), 14 yıl (n=3), 15 yıl (n=4), 16 yıl (n=2), 17 yıl (n=2), 18 yıl (n=3), 20 yıl (n=1), 21 yıl (n=1); mezun oldukları program okul öncesi öğretmenliği (n=34), çocuk gelişimi ve eğitimi (n=1); görev yaptıkları kurum türü anasınıfı (n=9) ve anaokuludur (n=26).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle okul öncesi dönem akran zorbalığıyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda araştırmanın amacına hizmet edecek, açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda yer alan sorular gözden geçirildikten sonra üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı soruların anlaşılabilirliği artırılmış, bazı soruların sıralaması değiştirilmiş, bazı sorular çıkarılmış ve yerine yenileri eklenerek revize edilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri telefon ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılım için görev yapılan il bir ölçüt olarak kullanılmadığından araştırmacıların ikamet ettiği Erzurum İli dışında görev yapan öğretmenlerin verileri, telefon görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Bununla beraber Erzurum'da görev yaptığı halde

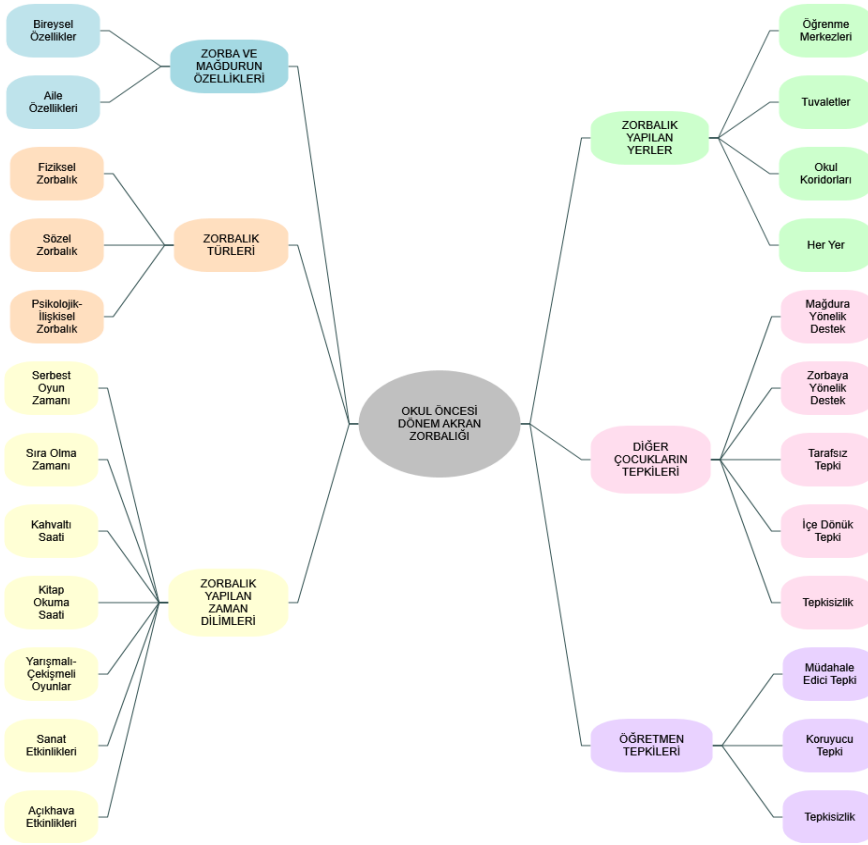
farklı nedenlerle (görüşme için zaman ve mekân sorunu yaşama vb.) yüz yüze görüşmeyi tercih etmeyen öğretmenlerin verileri de telefon görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu durumun dışında kalan 16 öğretmenin verileri yüz yüze ve bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeye başlamadan önce araştırmanın ölçütlerini karşılayıp karşılamadıkları tekrar teyit edilmiş ve görüşme için uygun tarih ve saate randevu alınmıştır. Öğretmenler randevu verdikleri saatte telefonla aranarak veya yüz yüze görüşme için belirlenen mekâna gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 15-35 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlerden ses kayıtlarının alınmasına yönelik izin istenmiştir. İzin veren öğretmenlerin görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilirken, izin vermeyen öğretmenlerin görüşleri elle not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen görüşme ses kayıtları öncelikle transkript edilerek yazılı forma dönüştürülmüştür. Daha sonra ses kayıt transkriptleri ve yazılı görüşme notları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, bir veri seti içindeki anlam kalıplarını (temaları) sistematik olarak tanımlamaya, düzenlemeye ve içgörü sunmaya yönelik bir nitel analiz yöntemidir (Braun & Clarke, 2012). Araştırmadan elde edilen görüşme verileri Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz adımlarına göre analiz edilmiştir. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak yazılı transkriptleri detaylı bir şekilde baştan sona okumuş, dikkat çeken anlamsal bilgiler için başlangıç kodları oluşturmuş, elde edilen kodları potansiyel temalar içine yerleştirmiş ve oluşturdukları temaları gözden geçirmişlerdir. Daha sonra temalar tanımlanmış, varsa alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan temaların anlamlı bir hikâye sunması sağlanmış ve temaları destekleyici çarpıcı nitelikteki doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan bu analizin güvenilirliğini sağlamak için ise araştırmacıların kodladığı veriler Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılarak analiz edilmiş ve hesaplanan değer .81 olarak belirlenmiştir. Bununla beraber kodlama ve kodları uygun temaya atama sürecinde araştırmacıların fikir birliği sağlayamadığı durumlarda alan uzmanı üçüncü bir kişinin görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerine dayalı olarak “zorba ve mağdurun özellikleri”, “zorbalık türleri”, “zorbalık yapılan zaman dilimleri”, “zorbalık yapılan yerler”, “diğer çocukların tepkileri” ve “öğretmen tepkileri” olmak üzere altı tema altında sunulmuştur. Araştırmanın tema ve alt temalarına ilişkin tematik harita Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Tematik harita

Tema 1. Zorba ve Mağdurun Özellikleri

Araştırmamızın “Zorba ve Mağdurun Özellikleri” teması “bireysel özellikler” ve “aile özellikleri” alt temaları altında ele alınmıştır.

Bireysel özellikler alt teması altında zorba ve mağdur çocukların “fiziksel özellikleri”, “akademik başarıları”, “sosyal ve duygusal gelişimleri” ve “dil gelişimleri” incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri zorbalık yapan çocukların fiziksel özelliklerini çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin birçoğu örnek olarak, “Genelde iri yapılı çocukların olduğunu görüyorum. Onlar daha çok küçük minyon çocuklara baskı uygulayabiliyorlar.” (Ö9) şeklindeki görüşleriyle zorba çocukların “iri cüsseli” olduğunu vurgulamışlardır. Ö30 kodlu öğretmen ise iri cüsseliliği zorbalık yapan çocuğun ileri takvim yaşıyla ilgili olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “*Mesela fiziksel zorbalık yapan çocuğun aslında birinci sınıfa gitmesi gerekiyordu. Hazır olmadığı*

için anasınıfına geldi. Ama hazırbulunuşluğu iyiydi. Dolayısıyla hem fiziksel olarak hem akademik olarak iyi olduğu için kendini lider olarak görüyordu ve baskı kuruyordu.” Bazı öğretmenler ise tam aksine zorbalık yapan çocukların “zayıf, ufak tefek” çocuklar olduğunu örnek olarak şu şekilde bildirmişlerdir: “*Benim gördüklerim zayıf çelimsiz olabiliyor.*” (Ö2). Ö28 kodlu öğretmen ise sözel zorbalık yapan çocukların genel olarak fiziksel olarak zayıf çocuklar olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Zayıf olanlar daha çok sözel zorbalık yapıyorlar.*” Ayrıca zorbalık yapan çocuklar bazı öğretmenler tarafından “fiziksel farklılığı olan” veya “temiz-iyi giyimli” çocuklar olarak tanımlanmışlardır. Örneğin Ö5 kodlu öğretmen “*Giyimi kuşamıyla, saçıyla davranışıyla, öz bakımıyla daha temiz çocuklar oluyor.*”, Ö26 kodlu öğretmen ise “*Herhangi bir fiziksel kusuru, sıkıntısı varsa zorbalıkla bu eksikliğini kapatmaya çalışıyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin dışında öğretmenlerin bir kısmı zorbalık yapan çocukların diğer çocuklardan belirgin bir fiziksel özelliklerle ayrılmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mağdur çocukların fiziksel özellikleri hakkındaki görüşlerinin ise bu çocukların “zayıf, ufak tefek”, “özel gereksinim”, fiziksel farklılığı olan”, “kötü giyimli-bakımsız” ve “sağlık sorunu olan” çocuklar olduğu yönünde olduğu görülmüştür. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen “*Omuzları içe çökük çocuklar oluyor. Ya da bir kız çocuğunda kısa saç mağduriyet sebebi olabiliyor. Bir de maddi durumdan dolayı kötü giyiniyorlarsa...*”; Ö29 kodlu öğretmen “*Benim öğrencimde biraz gelişme geriliği olduğu için çocuklar en zayıf halka olarak görüyorlar.*”; Ö24 kodlu öğretmen “*Çok zayıf, çelimsiz olduğunda ‘sen bizden küçüksün’ gibi dışlamalara maruz kalabiliyorlar.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler bu çocukların zorba çocuklarda olduğu gibi “iri cüsseli” olabildiklerini de bildirmişlerdir. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen bu konuda “*Dış görünüş olarak zayıf olmaları mağdur olacakları anlamına gelmiyor. İri yarı yapılı çocuklar bile çok mağdur olabiliyorlar.*” şeklinde görüş bildirirken, Ö14 kodlu öğretmen bu durumun cinsiyete göre değişebildiğini şu şekilde açıklamıştır: “*Erkek çocuklarda yaşlılarına göre daha zayıf çocuklar mağdur olurken kız çocuklarda mağdur olanlar daha kalıplı oluyorlar.*” Bunun dışında öğretmenlerin bir kısmı zorba çocuklarda olduğu gibi mağdur çocukların da diğer çocuklardan belirgin bir fiziksel özelliklerle ayrılmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri zorba çocukların akademik başarıları hakkında farklı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin bazı öğretmenler bu çocukların bilişsel gelişim olarak güçlü olduklarını şu şekilde vurgulamışlardır: “*Gözlem yetenekleri yüksek çocuklar bence. Görsel zekâları yüksek olduğu için gözlem yapıp hemen taklit etmeleri bu yüzden. Çabuk kapan zeki çocuklar olduklarını düşünüyorum. Zekâlarını kullanarak kime zorbalık uygulayacaklarını biliyorlar.*” (Ö11), “*İlginç bir şekilde zorbalık yapan çocuklarım oldukça zeki ve başarılılar.*” (Ö23). Ö6 kodlu öğretmen ise zorbalık yapan çocukların dikkat ve odaklanma sorunu olduğunu ve akademik başarılarının zayıf olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “*Dikkatleri ya hiç olmuyor ya da çok kısa süreli oluyor. Ancak genellikle başarı seviyeleri düşük oluyor.*” Bazı

öğretmenler ise zorba çocukların diğer çocuklarla akademik başarı olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler zorbalık mağduru çocukların akademik başarılarının “güçlü” veya “zayıf” olduğu yönünde farklı görüşler bildirmiştir. Mağdur çocukları akademik açıdan güçlü bulan birçok öğretmen bu çocukların akademik başarılarının güçlü olduğunu ancak kendilerini sınıf içerisinde gösteremediklerini örnek olarak şu şekilde açıklamıştır: “*Aslında akademik olarak başarılılar ama bunu çok gösteremiyorlar.*” (Ö24). Mağdur çocukları akademik başarı açısından zayıf bulan bazı öğretmenler, zorbalığa uğramanın bu çocukların akademik başarılarının düşmesine neden olduğunu bildirirken; Ö3 kodlu öğretmen bu çocuklarda “öğrenme güçlüğü” sorunu olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “*Örneğin, matematik etkinliğinde anlamıyorsa veya öğrenme güçlüğü varsa çocuklar bunu fark ediyorlar ve bunun üzerinden çocuğun üzerine gidiyorlar.*” Bazı öğretmenler ise mağdur çocukların diğer çocuklarla akademik başarı olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir.

Zorba ve mağdur çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik olarak okul öncesi öğretmenleri çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları zorba çocuklar için “güçlü ve azimli”, “lider ruhlu”, “akran ilişkileri güçlü”, “özgüveni yüksek”, “iletişimi güçlü” gibi olumlu özellikleri örnek olarak şu şekillerde atfetmişlerdir: “*Bence daha iyi arkadaşlık kurabiliyorlar, liderlik özellikleri daha fazla oluyor, çevresine topladığı arkadaş grubu daha kalabalık oluyor, yalnız çocuklar olmuyorlar.*” (Ö24); “*Zorba çocukların sosyal zekâları daha yüksek oluyor. Dolayısıyla iletişim becerileri daha kuvvetli oluyor.*” (Ö14). Bu durumun aksine bazı öğretmenler ise zorba çocukların “benmerkezci”, “saldırgan”, empati becerisi düşük”, “ilgi ve sevgiye muhtaç”, “akran ilişkileri zayıf”, “paylaşım becerisi zayıf”, “bir grubun üyesi”, “aşırı hareketli”, “cezaya duyarız”, “iletişimi zayıf”, “özgüveni düşük”, “travmatik” ve “zorbalık mağduru” gibi olumsuz özelliklerini vurgulamışlardır. Örneğin, Ö7 kodlu öğretmen, “*Evde yaşadıklarının travma olarak yansımından dolayı arkadaşlarıyla bu sıkıntıyı yaşadıklarını düşünüyorum.*”, Ö4 kodlu öğretmen “*Evde her dediğini yapılan, paylaşmayı öğrenemeyen, kural konulmayan, evde sınır çizilmeyen çocuklar oluyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler mağdur çocukları ise özellikle “sessiz, içe kapanık, utangaç”, “özgüveni düşük”, “başkasına bağımlı”, “savunmasız”, “benmerkezci” ve “iletişimi zayıf” olmalarıyla tanımlamışlardır. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen, “*Ne kadar başarılı olsalar da özgüvenleri düşük çocuklar oluyorlar. Bazıları zorbalığa uzun süre maruz kalınca Stockholm sendromundaki gibi zorbaya sempati duymaya başlıyor. Karşı tarafın baskısını güç olarak algılayan çocuklar onay almak için seslerini çıkarmayabiliyorlar.*”, Ö10 kodlu öğretmen, “*Onlar daha içe dönük çocuklar oluyorlar. Kendi hallerindedir. Dikkat ettiğimizde hep sesi daha az çıkan hep daha böyle eksik bir yönünü gördüğü çocuğa ya da kısılandığı bir çocuğa zorbalık yapıyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla beraber bazı öğretmenler “uyumlu, kurallara uyan, nazik” çocukların daha fazla zorbalık mağduru olduğunu şu şekilde

belirtmişlerdir: “*Daha naif kırılğan oluyorlar.*” (Ö11), “*Genellikle sessiz olan kurallara uyan, iyi ama kendini ifade etmekte zorluk çeken ve utangaç öğrencilerdir.*” (Ö18).

Öğretmenler zorba çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler zorba çocukların “konuşkan olduklarını” ve “ifade becerilerinin yüksek” olduğunu şu şekilde vurgulamışlardır: “*Dil gelişimleri çok iyi oluyor yaptıkları her şey çok iyi kılıf uyduruyorlar, haksız oldukları halde kendini savunabiliyorlar.*” (Ö20), “*Dil gelişimi iyi olanlar oluyorlar karşı tarafı nasıl kıracaklarını hangi sözlerle üzeceklerini biliyorlar.*” (Ö11). Bazı öğretmenler bu çocukların “ifade becerilerinin zayıf” ve “sert-kaba dil kullanan” çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Ö23 kodlu öğretmen ifade yetersizliğinin zorbalık sebebi olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “*Dil gelişimi olarak kötüler bence. Zorbalığın bir sebebi de bu.*” Bazı öğretmenler ise zorba çocukların diğer çocuklarla dil gelişimi olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler mağdur çocukların dil gelişimlerini özellikle “ifade becerisindeki zayıflıkla” açıklamışlardır. Örneğin, Ö17 kodlu öğretmen “*Sessiz, kendini ifade edemeyen iletişim becerisi düşük çocuklar oluyor.*”, Ö22 kodlu öğretmen “*Bu çocuklar genellikle bize karşı kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca kekemelik ve pelteklik gibi “konuşma güçlüğü” olan çocukların daha sıklıkla zorbalık mağduru olduğu Ö14 kodlu öğretmen tarafından “*Kekeme olan bir kız öğrencim vardı, fazlasıyla dışlanıyordu.*”, Ö30 kodlu öğretmen tarafından ise “*Bazıları peltek konuşuyordu bazıları harfleri tam çıkaramıyordu.*” şeklinde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra “ifade becerisi güçlü” olan çocukların da zorbalık mağduru olduğu örnek olarak Ö19 kodlu öğretmen tarafından “*Normalde dil gelişimi ve iletişim becerileri iyi oluyor ama bunu zorbalığa uğradıkları çocuğa karşı çok kullanamıyorlar ama yaşanan durumu bana iyi bir şekilde ifade edebiliyorlar.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise mağdur çocukların diğer çocuklarla dil gelişimi olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın “aile özellikleri” alt teması altında zorba ve mağdur çocukların “aile yapıları”, “aile tutumları”, “sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları” ve “aile içi ilişkileri” ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri zorba çocukların aile yapılarına ilişkin olarak çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bazı öğretmenler “tek çocuklu”, bazı öğretmenler ise “çok çocuklu” ailelerin çocuklarının daha fazla zorbalık yaptığını bildirmişlerdir. Ö3 kodlu öğretmen tek çocuk olmayı korumacı aile tutumuyla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “*Genelde ailenin tek çocuğuyorsa daha çok zorba oluyorlar. Aile çok fazla üzerine düşüyor, aşırı korumacı bir tutum sergiliyor, çocuk da özgüven patlaması yaşıyor.*” Ö9 kodlu öğretmen ise çok kardeşli olmayı ilgisiz aile tutumuyla ilişkilendirerek zorbalığa bir sebep olarak göstermiştir: “*Genelde çok fazla çocuğu olan ailelerde görüldüğünü düşünüyorum. Biraz daha geri planda kalıyor çocuklar.*” Bazı öğretmenler ise zorbalık yapan çocukların ailelerinin “ataerkil” ve “geniş aile” yapısında olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen “*Ataerkil yani*

genelde babanın sözünün geçtiği, babanın baskın olduğu aile yapılarında görülebiliyor.”, Ö29 kodlu öğretmen “Evdeki büyükanne-büyükbaba tutumları sen yapabilirsin sen bir tanesin gibi yaklaşımı çocuk her şeyi yapabileceğini sanıyor.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Benzer olarak öğretmenler “çok çocuklu”, “geniş aile” ve “boşanmış-dağılmış aile” yapısında olan ailelerin çocuklarının daha fazla mağdur olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen çok kardeşli olmayı ilgisiz kalmayla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “Genelde çok fazla çocuklu ailelerin çocukları özellikle aralarda sıkışmışsa, ortanca çocuklarsa ortada sıkışıp kalıyorlar.” Ö26 kodlu öğretmen geniş ailelerdeki otoriter yapıya boğun eğme ile sınıftaki mağduriyeti şu şekilde ilişkilendirmiştir: “Evde baskı kuran birisi varsa, bağırarak anneyi sindiren bir baba, dede, babaanne varsa o da sınıfta ailesinden gördüğü gibi zorbalığa karşı susuyor.” Ö23 kodlu öğretmen ise şu şekilde görüş bildirmiştir: “Sınıfta zorbalık mağduru olan bir çocuğun annesi ve babası ayrı. Bu durum çocuklar arasında konuşuluyor ve onu kötü etkiliyor.”

Araştırmada hem zorba hem mağdur çocukların ailelerinin tutumları ile ilgili olarak “aşırı ilgisizlik” ve “baskıcılık-otoriterlik” öğretmenler tarafından ortak olarak vurgulanmıştır. Örneğin Ö20 kodlu öğretmen mağdur çocuklara yönelik olarak “Ailede çok fazla yok sayılmış, hiçbir şeyi önemsenmemiş, en basitinden sevilme duygusu tatmin edilmemiş, çocuk o kadar yok sayılmaya alışmış ki, zorbalık durumuna sessiz kalıyor.” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenler “baskıcı ve otoriter” aile tutumuna sahip olmayı hem zorbalıkla hem zorbalığa maruz kalmayla farklı süreçlerde ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bazı öğretmenler çocukların aile üyelerinin birbiri arasındaki zorbalığı model alarak zorbalık yaptığını belirtirken, bazı öğretmenler aile içi zorbalık sonucu bastırılan çocuğun sınıfta da zorbalığa boyun eğdiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö8 kodlu öğretmen “Evde gördüğünü yansıtıyor çocuk. Evde gördüğünü sınıfta uyguluyor.” şeklinde görüş bildirirken, Ö22 kodlu öğretmen “Çocuk evde herhangi bir şiddet durumuna şahit oluyorsa veya abi, abla faktöründen zorbalık görüyorsa okulda da bu duruma sessiz kalabiliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin zorbalık yapan çocukların aile tutumlarına ilişkin görüşlerinde “aşırı hoşgörülülük” ön plana çıkmıştır. Öğretmenler genellikle aşırı hoşgörülü bir tutum karşısında çocukların karşı tarafa davranışlarında sınır çizemediklerini vurgulamışlardır. Örneğin Ö16 kodlu öğretmen zorbalık yapan çocukların aşırı hoşgörülü olmasından şu şekilde bahsetmiştir: “Ailesi tarafından aşırı şımartılmış, hayır denmemiş, ağlamasını huysuzluk etmesin diye her dediği yapılmış. Bu sebeple çocuklar da kendilerinde anlamsız bir güç görüyorlar.” Bununla beraber bazı öğretmenler zorbalık yapan çocukların “aşırı mükemmeliyetçi” olmalarından şu şekilde bahsetmiştir: “Ailesinin en iyisini yapması için zorladığı, eleştirdiği çocuklar karşı tarafta bir eksiklik görünce acımasızca eleştiriyor, çekinmeden küçük düşürüyor.” (Ö21). Öğretmenlerin mağdur çocukların aile tutumlarına ilişkin görüşlerinde ise “aşırı korumacılık”, ve “demokratiklik” ön plan çıkmıştır. Örneğin Ö27 kodlu öğretmen demokratik ve huzurlu ailelerde yetişen çocukların daha fazla

mağdur olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Problemsiz ve sıkıntısız bir ailede yaşamalarına bağlıyorum. Çocuk zorbalık durumunu görmemiş ve yaşamamış daha düzenli bir ortamda yetişmiş ve kendini savunmayı bilmiyor.*” Ö35 kodlu öğretmen ise ailelerin aşırı korumacı olmasının çocuğun problem çözememesi ve kendini koruyamamasıyla şu şekilde ilişkilendirmiştir: “*Çocuğu her şeyden korumuş, hiç problemle karşılaşmamış. Kötü bir şey karşısında çocuk ne yapacağını bilmiyor.*”

Bunların yanı sıra hem zorba hem de mağdur çocukların aileleri tarafından telefon ve tablete maruz bırakıldıkları öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin Ö31 kodlu öğretmen “*Artık çocukların çocukluk masumiyetleri televizyon tablet ve internet kullanımıyla azalıyor. Orada gördüğünü sınıfta uyguluyor. Tam tersi bu durumlardan çocuklarını koruyan ailelerin çocukları oynanan oyunların, markaların isimlerini bilemeyince bile alay konusu olabiliyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenler hem zorba hem mağdur çocukların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumlarına ilişkin olarak “düşük geliri”, “eğitim düzeyi yüksek” ve “eğitim düzeyi düşük” tanımlamaları yapmışlardır. Ö23 kodlu öğretmen zorbalıkla yüksek sosyo-ekonomik statüyü, ailenin aşırı hoşgörülü ve kural koymamasıyla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “*Genellikle zengin ailelerde büyümüş, her dediği yapılmış ve şımartılmış çocuklar.*” Ö3 ise yüksek sosyo-ekonomik statüyü fiziksel görünüm (özbakım, kıyafet seçimi vb.) ve özgüvenle ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “*Zengin ailelerin çocuklarının kıyafeti, kalemi vb. ayırt ediliyor. Çocuğun hem kendi hem arkadaşları yaşları küçük de olsa bu durumun farkında oluyorlar. Çocuk o özgüvenle her şeyi yapıyor. Diğerleri de ses çıkarmıyor.*” Bazı öğretmenler ise sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin daha çok mağdur olduğunu belirtmişlerdir. Ö11 düşük sosyo-ekonomik statüyü fiziksel görünümle şu şekilde ilişkilendirmiştir: “*Maddi durumdan dolayı kötü giyinmek, omuzları bile içe çökük oluyor. Çocuklar için mağdur olma sebebi.*”

Tema 2. Zorbalık Türleri

Araştırmanın “Zorbalık Türleri” teması “fiziksel zorbalık”, “sözel zorbalık” ve “psikolojik-ilişkisel zorbalık” alt temaları altında ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu fiziksel zorbalıkla çok sık karşılaşmadıklarını belirtmekle beraber fiziksel zorbalığın genellikle erkek çocukları arasında daha yaygın görüldüğünü vurgulamışlardır. Öğretmenler zorbalık yapan çocukların mağdura yönelik olarak özellikle “vurma-ısıрма” davranışı gösterdiklerini, bunun yanı sıra “gasp etme (eşyasını izinsiz kullanma-elinden alma)”, “itip kakma”, “tükürme”, “bir yere kilitleme” ve “eşyasına zarar verme” davranışlarıyla da karşılaşmışlardır. Örneğin, Ö20 kodlu öğretmen “*Okul öncesi dönemde fiziksel şiddet boyutunda çok fazla akran zorbalığı gözlemlemedim. Ancak mağdur çocuğa yönelik vurma oyuncağını elinden alma, eşyasını çekme, bilerek kırma gibi davranışlar oluyor.*”, Ö16 kodlu öğretmen “*Erkek öğrencilerimden biri fiziksel olarak*

daha ufak tefek görünen birine her tuvalete gittiğinde tuvalette kapıyı birden açması ya da tuvaletten çıkmasına izin vermeme gibi davranışlarda bulunuyordu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri sözel zorbalık alt teması altında sıklıkla karşılaştıkları davranışın “alay etme” davranışı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler “kötü söz söyleme-küfretme”, “lakap takma”, “rencide etme” ve “taklit etme” davranışlarının çocuklar arasında görüldüğünü belirtmişlerdir. Örneğin, Ö21 kodlu öğretmen “*Senin saçın niye böyle, senin boyun niye böyle? gibi bizde daha çok böyle zorbalıklar görülüyor. İlla vurmak vb. değil de eleştiri anlamında çok oluyor. Senin annen yaşlı, senin baban böyle” gibi oluyor.*”, Ö9 kodlu öğretmen, “*Mesela arkadaşının boyuyla saçıyla ya da herhangi bir görünümüyle dalga geçen çocuklar olabiliyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri psikolojik-ilişkisel zorbalık alt teması altında zorbalık yapan çocukların mağdur çocuklara yönelik olarak özellikle “gruptan dışlama-oyuna almama” davranışını gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler “diğer çocukları örgütleme”, “tehdit etme”, “oyuncak paylaşmama”, “küsmeye”, “kıskandırma- kıyaslama”, “kışkırtma”, “sırada-oyunda önüne geçme”, “günah keçisi ilan etme-suçlama”, “temas etmeme (elele tutuşmama, yan yana oturmak istememe vb.)” ve “beğenmeme” gibi psikolojik-ilişkisel zorbalık davranışları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö32 kodlu öğretmen, “*Ötekileştirme, birini günah keçisi seçip her türlü negatif durumu o kişiye mal etme oluyor.*”, Ö5 kodlu öğretmen, “*El ele tutturuyorum mesela çocukları el ele tutuşmak istemiyor, dışlıyorlar. Türkçe etkinliğinde de oluyor mesela Hadi kitap okuyoruz, minderleriniz alın oturun diyorum. Yan yana oturmak istemiyor.*”, Ö19 kodlu öğretmen, “*Gülme veya birisi birinin yanına oturduğu zaman yüzünü ekşitiyor ama başka bir arkadaşı geldiği zaman o şekilde davranmıyor.*”, Ö20 kodlu öğretmen, “*Aldıklarımı kıyaslama, fiziksel görünüm olarak kıyaslama vb. davranışlar gözlemledim.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tema 3. Zorbalık Yapılan Zaman Dilimleri

Okul öncesi öğretmenleri zorbalık yapılan zaman dilimlerine ilişkin olarak özellikle “serbest oyun zamanlarını (güne başlama zamanı)” vurgulamışlardır. Örneğin, Ö1 kodlu öğretmen “*En çok oyun saatinde rastlıyorum. Daha çok kendi aralarında yetişkin denetimi olmadan oynadıkları için daha müsait bir ortam oluyor.*” şeklindeki görüşüyle bu zaman dilimindeki düşük yetişkin denetimini zorbalık için tetikleyici bir unsur olarak dile getirmiştir. Ö21 kodlu öğretmen ise bu zaman dilimindeki özgürlük hissini tetikleyici bir unsur olarak şu şekilde açıklamıştır: “*Serbest oyun zamanında tanık oluyorum. Çünkü orada herhangi bir kısıtlama yok. Bu yüzden daha çok kendileri gibi davranıyorlar. Kurallı bir oyun oynarken zaten kurallara uymak durumunda kalıyorlar.*” Ö13 kodlu öğretmen ise bu zaman dilimindeki iletişim ve etkileşim yoğunluğunun zorbalık için tetikleyici bir unsur olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “*Çocukların bir arada olduğu, en sık bir araya geldiği, paylaşılmayan*

materyallerin olduğu saat çünkü.” Bunun yanı sıra “kahvaltı saati”, “sıra olma zamanı”, “kitap okuma saati”, “yarışmalı-çekişmeli oyunlar”, “sanat etkinlikleri” ve “açık hava etkinlikleri” öğretmenlerin zorbalık davranışını gözlemledikleri zaman dilimleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu duruma neden olarak zorbalığın sıklıkla gözlemlendiği “serbest oyun zamanı”, “sıra olma zamanı” ve “kahvaltı zamanındaki” düşük yetişkin denetimini, iletişim ve etkileşim fazlalığını ve özgür davranma hissini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler yarışmalı çekişmeli oyunlarda rekabet duygusundan kaynaklanan kaybetme endişesini ve sanat etkinliklerindeki beğenilme endişesini zorbalığı tetikleyen unsurlar olarak ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen “*Sanat etkinliklerinde arkadaşımın yaptığı etkinlik çok güzel olsa bile kendisinden daha güzel yaptığı için arkadaşıyla dalga geçebiliyorlar.*” ifadesiyle mağdur çocuğun başkaları tarafından beğenilmesinin de zorbalık için tetikleyici bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Şekil 2’de zorbalık yapılan zaman dilimlerindeki tetikleyici unsurlara yer verilmiştir.



Şekil 2. Zorbalık yapılan zaman dilimlerinde tetikleyici unsurlar

Tema 4. Zorbalık Yapılan Yerler

Okul öncesi öğretmenleri zorbalık yapılan yerlere ilişkin olarak sınıf içindeki “öğrenme merkezlerini” sıklıkla dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra “tuvaletler” ve “okul koridorları” öğretmenler tarafından zorbalık davranışını gözlemledikleri diğer yerler olarak vurgulanmıştır. Örnek olarak Ö11 kodlu öğretmen “*Öğrenme merkezlerinde, öğretmenin olmadığı yerlerde koridora, tuvalete giderken olabiliyor. Çünkü öğretmenin kontrol alanının dışı oluyor.*” ve Ö24 kodlu öğretmen “*Öğrenme merkezlerinde birbirleriyle oynarken çok tanık oluyorum. Çünkü orada iletişim çok fazla. Özgürce bir araya geldikleri tek yer orası gibi. İstemedikleriyle oyun oynamıyorlar, dışlıyorlar. Eğer onun farklı bir yönü veya kusuru varsa dışlama olayı direkt zaten gerçekleşiyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu durumun nedenini bu yerlerin görünmeyen alanlar içermesiyle, etkileşimli olmalarıyla ve yetişkin denetiminin olmadığı nispeten özgür alanlar olmalarıyla açıklamışlardır. Ö28 kodlu öğretmen “*Sınıf içerisinde de sık sık oluyor ama tuvalete gittikleri zaman da çok oluyor. Öğretmen faktörünün orada olmaması, onların daha rahat bir şekilde zorbalık yapabilmesini sağlıyor. Çünkü sınıfta kurallar var ve öğretmenin görme*

ihtimali daha fazla.” Bazı öğretmenler ise zorbalık için yer ve mekân farkı olmadığını zorbalığı her yerde gözlemleyebildiklerini bildirmişlerdir. Şekil 3’te zorbalık yapılan yerlerdeki tetikleyici unsurlara yer verilmiştir.



Şekil 3. Zorbalık yapılan yerlerdeki tetikleyici unsurlar

Tema 5. Diğer Çocukların Tepkileri

Araştırmamızın “Diğer Çocukların Tepkileri” teması “mağdura yönelik destek”, “zorbaya yönelik destek”, “tarafsız tepki”, “içe dönük tepki” ve “tepkisizlik” alt temaları altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri zorbalık karşısında mağdur dışındaki diğer çocukların olayı görmezden gelerek veya sessiz kalarak tepki göstermediklerini sıklıkla vurgulamışlardır. Öğretmenler bu duruma neden olarak diğer çocukların zorba çocuktan korkmalarıyla, aynı şeyin kendi başlarına gelmesini istememeleriyle, zorba çocuk aynı zamanda sınıf lideriyse onu üstün görmeleriyle veya çocukların yeterince duyarlı olmayışıyla açıklamışlardır. Örneğin, Ö14 kodlu öğretmen “Genelde çocuklar sessiz kalıyor. Zorbalık yapan kişiye karşı güçlerinin yetmeyeceğini düşünüyorlar.”, Ö29 kodlu öğretmen “Bundan dolayı çok üzgünüm. Duyarsız bir toplum geliyor ki anlatamam. Ne zorbalık yapana karışıyorlar ne zorbalığa uğrayana.”, Ö17 kodlu öğretmen “İzleyip sessiz kalmayı tercih ediyorlar. Muhtemelen tavrın doğru olmadığını bilmelerinin yanı sıra, buna karşı çıkma durumunda kendi başına gelme durumuna karşı çekincelerinden kaynaklı.” şeklinde bildirmişlerdir. Ancak öğretmenler diğer çocukların zorbalık yapan çocuğu “öğretmene şikâyet ederek”, “zorbayı dışlayarak”, “mağduru savunmak için müdahale ederek” ve “zorbayı uyararak” mağdura destek olabildiklerini örnek olarak şu şekilde vurgulamışlardır: “Eğer kendileri de korkmuyorlarsa müdahale ettiklerini sözlü olarak uyardıklarını ya da öğretmenleri olarak bana bildirdiklerini gözlemliyorum.” (Ö16). Bazı öğretmenler ise mağdur dışında kalan çocukların zorbayı cesaretlendirerek veya mağdura zorbalık yaparak, zorbalık yapan çocuğa destek olabildiklerini şu şekilde açıklamışlardır: “Sevilen ve lider olan çocuklar oluyor sınıfta diğerleri de onu örnek alıp o onun tarafında olmaya çalışınca dışlanan çocuğu daha fazla çocuk dışlamış oluyor. Diğerleri popüler olan lider çocuğun yanında olmak için dışlıyorlar.” (Ö6). Bunun dışında bazı öğretmenler diğer çocukların olay karşısında sadece ağlayarak içe dönük bir tepki verdiklerini, bazı öğretmenler ise diğer çocukların olayı nedenleriyle ele alıp, haklı haksız ayrımı

yaparak tarafsız tepki verdiklerini bildirmişlerdir. Örneğin Ö21 kodlu öğretmen “*Tabi ki çok üzülüyorlar, psikolojik olarak etkileniyorlar, ağlama davranışları olabiliyor.*”, Ö12 kodlu öğretmen ise “*Genelde haklı haksız ayrımı yapabiliyorlar. Ahmet şunu dediği için Mehmet bunu yaptı gibi söylüyorlar.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tema 6. Öğretmen Tepkileri

Araştırmanın “Öğretmen Tepkileri” teması “müdahale edici tepki”, “koruyucu tepki” ve “tepkisizlik” alt temaları altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri zorbalık durumu karşısında “ailelerle iş birliği yaparak-iletişime geçerek”, “çocukla empatik konuşmalar yaparak”, “rehber öğretmenle iletişime geçerek”, “zorba çocukla özel görüşme yaparak”, “birbirinden özür dileyerek”, “mağduru oyuna dahil ederek”, “zorbayı cezalandırarak (oyundan çıkarma vb.)”, “zorbayı uyararak” ve “davranış değiştirme stratejileri uygulayarak (olumlu pekiştirme vb.)” müdahale edici tepkiler verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö19 kodlu öğretmen, “*İlk olarak iki tarafı da yanıma çağırıp durumu anlatmalarını istiyorum. Zorbalık yapan çocuğun arkadaşını anlaması için ona bir konuşma yapıyorum ardından arkadaşından özür dilemesini sağlıyorum. Zorbalık durumu çok ileri seviyedeysen ve bu yaptığım çözüm olmazsa aile ve rehberlik servisiyle iletişime geçiyorum.*”. Bazı okul öncesi öğretmenleri ise “mağduru cesaretlendirerek”, “hikâye okuma çalışmaları yaparak”, “oyun oynatarak”, “drama çalışmaları yaparak”, “kaynaştırma programı uygulayarak”, “ısıdırma çalışmaları yaparak” ve “video izleterek” zorbalığa karşı koruyucu tedbirler aldıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö14 kodlu öğretmen, “*Empati kurdurma oyunlarını oynatıyorum. Empati ile ilgili kitaplar okuyorum.*”, Ö28 kodlu öğretmen ise “*Ben sınıfta böyle bir durum olduğunda, hemen odağımı o noktaya veriyorum. Bir süre buna yönelik etkinliklere ağırlık veriyorum. Akran zorbalığıyla ilgili çok güzel videolar var. Onları izlettiriyorum mesela.*” şeklinde görüş bildirerek akran zorbalığının devam etmemesi için bazı koruyucu tedbirler aldıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber zorbalık karşısında tepkisiz kaldığını ve zorbalığı görmezden geldiğini bildiren az sayıda öğretmenlerden biri olan Ö31 durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Fiziksel olarak zarar vermedikleri sürece çoğu zaman görmezden gelmeye çalışıyorum. Kendi aralarında çözmelerini bekliyorum.*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren ve mağdur olan çocukların özellikleri hakkında farklı görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler zorbalık davranışı gösteren çocukların fiziksel özellikleriyle ilgili iri cüsseli veya zayıf, ufak tefek çocuklar olduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasındaki bu farklılık iri cüsseli çocukların daha çok fiziksel, zayıf, ufak tefek çocukların ise daha çok sözel zorbalık yaptığı yönünde farklılaşmıştır. Zayıf, ufak tefek çocukların zorbalık yapabileceği Ma’nın (2001) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ma’nın (2001) araştırması zayıf, ufak tefek çocukların, kendilerine yapılan zorbalığın intikamı olarak, kendilerinden güçsüz gördükleri diğer çocuklara karşı zorbalık yapabileceklerini de göstermiştir. Ancak

zayıf, ufak tefek çocukların zorba konumundan ziyade genellikle mağdur konumunda olduğu bu araştırmada da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Araştırmalar fiziksel olarak zayıf, ufak tefek olmanın mağdur olmayla ilişkili olabileceğini göstermiştir (Gültekin-Akduman, 2012; Atış-Akyol vd., 2017; Doğan & Keleş, 2022; Huitsing & Monks, 2018; Pasin, 2017; Tepetaş vd., 2020). Tepetaş ve diğerleri (2020) çalışmalarında daha zayıf çocukların zorbalık için hedef olabileceğini belirtmişlerdir. Huitsing ve Monks (2018) ise bu durumu çocukların savunmasız olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte araştırmada zayıf, ufak tefek çocuklar hem mağdurun hem de zorbanın karakteristik özellikleri arasında ifade edilmiştir. Bu sonuç Ma (2001) ve Perry ve diğerleri (1988) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada fiziksel farklılık öğretmenler tarafından daha çok mağdur olmayla ilişkilendirilirken, bazı öğretmenler fiziksel farklılığı olan çocukların da zorbalık yaptığını belirtmiştir. Alan yazındaki araştırmalar bu araştırmayla tutarlı olarak fiziksel farklılığı daha çok mağdur olmayla ilişkilendirmektedir (Baier, 2007; Griffiths vd., 2010; Scheffel vd., 2014). Scheffel ve diğerleri (2014) dış anomalileri yaşayan çocukların akranları tarafından özellikle sözel zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmiştir. Bununla beraber obezite (Baier, 2007; Griffiths vd., 2010), gözlük takma vb (Horwood, 2005) fiziksel farklılıkların çocuklar arasında sözel zorbalık unsuru olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada ise fiziksel farklılık bazı öğretmenler tarafından çocukların yaşadıkları olumsuz duyguların dışı vurumu olarak ele alınarak zorbalıkla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin zorbalık ve mağduriyetle ilişkilendirdiği diğer bir durum ise çocukların bakımlı oluşuyla ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmada zorbalık davranışında bulunan çocukların temiz iyi giyimli çocuklar, mağdur olan çocukların ise kötü giyimli bakımsız çocuklar olduğu bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Alan yazında bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte Genç (2007) çalışmasında zorbalık için tek bir neden belirlemenin zor olduğundan bahsetmiştir. Zorbalık davranışının pek çok değişkenden etkilenen kompleks bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bakımlı veya bakımsız olmanın zorba veya mağdurun karakteristik özelliklerinden biri olabileceğini ifade etmek zorlaşmaktadır. Ancak bu durum dolaylı olarak ailenin sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel durumu üzerinden açıklanarak zorbalık veya mağduriyetle ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenler savunmasız olmaları sebebiyle “özel gereksinime sahip” veya “sağlık sorunu olan” çocukların zorbalık için daha fazla hedef haline geldiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar özel gereksinimliliğin veya hastalığın mağduriyet için bir sebep olabileceğini göstermiştir (Atış-Akyol vd., 2017; Estell vd., 2008; González-Contreras vd., 2020; Iraklis, 2020; Kirves & Sajaniemi, 2012). Özellikle özel gereksinime sahip çocukların zorbalığa uğramasında öğretmen, sınıf mevcudu ve çocukların özel gereksinim duydukları gelişim alanları veya bu alanların etkilediği diğer gelişim alanları etkili olabilmektedir (Jarvis, 2002; Kendall

& Taylor, 2016; Woods & Wolke, 2004). Sözlü şiddetinin daha az olduğu durumlarda özel gereksinimli çocukların daha az mağdur konumunda olabileceği düşünülmektedir (Jarvis, 2002). Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin, dil ve iletişim becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük olması zorbalığa uğramalarına sebebiyet verebilecek özellikler olarak görülmektedir (Kendall & Taylor, 2016).

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin zorbalık yapan çocuklara lider ruhluluk, yüksek özgüven, güçlü iletişim gibi olumlu sosyal ve duygusal özellikler attıkları belirlenmiştir. Bununla beraber bazı öğretmenler ise zorbalık yapan çocuklar için “benmerkezi”, “saldırgan”, “cezaya duyarsız”, “iletişimi zayıf”, “özgüveni düşük”, “travmatik” vb. olumsuz sosyal ve duygusal özellikler bildirmişlerdir. Araştırmalar bu sonuçlara benzer olarak zorbalık yapan çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili olarak farklı ve birbirleriyle tutarsız sonuçların olduğunu göstermektedir. Perren & Alsaker’in (2006) araştırması zorba çocukların diğer çocuklara göre daha sosyal ve lider ruhlu olduklarını; Çarkıt ve Bacanlı’nın (2020) araştırması ise bu çocukların iletişim sorunu yaşadıklarını ancak yüksek özgüvene sahip olduklarını göstermiştir. Özdemir ve Özyürek’in (2023) zorbalık ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında zorbalık davranışı ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada ortaya konan diğer bir sonuç zorbalık yapan çocukların akran ilişkilerinin güçlü veya bir grubun üyesi olduğu yönündedir. Araştırmalar zorbalık yapan çocukların diğer akranlarıyla benzer sayıda arkadaşına sahip olabileceğini ancak arkadaş sahibi olmanın sosyal olarak arkadaşları arasında tercih edilen çocuk olma anlamına gelmediğini göstermektedir (Camodeca & Coppola, 2019; Farina & Belachi, 2021). Bununla beraber araştırmada bazı öğretmenler zorbalık yapan çocukların kendilerinin de zorbalığa uğramış veya uğramaya devam eden çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalık mağduru çocukların zorbalık yapabileceği görüşü Huitsing ve Monks’un (2018) çalışması ile desteklenmektedir. Erken çocukluk döneminde zorbalığın karşılıklı olabileceği, zorbalığa zorbalıkla cevap verilebileceği ifade edilmektedir (Huitsing & Monks, 2018). Bu durum mağdur-zorba döngüsü olarak adlandırılmakta ve sosyal öğrenme kuramı ile açıklanmaktadır. Lorber ve diğerleri (1984) çalışmasında yıkıcı davranışlardan biri olan istismar için aynı döngü (mağdur-fail döngüsü) tartışılmış, istismar mağduru bireylerin istismara uğramamış bireylere göre daha yıkıcı ve şiddet eğilimli davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenler mağdur çocuklar için sosyal-duygusal, arkadaşlık ve iletişim becerilerindeki zayıflığı dile getirmişlerdir. Chen ve diğerleri (2021) olumlu akran ilişkilerinin çocuklar için zorbalığa maruz kalmada koruyucu faktör olabileceğini ifade etmiştir. Buna karşılık García-Fernández ve diğerleri (2022) okul öncesi dönem için zorbalık yapacağı akranlarını rastgele seçiyor olabileceğini bu yüzden sosyal güvensizliğin (utangaçlık, sessizlik vs.) mağdur konumunda olmada belirleyici olmayabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada ailesel özellikler; aile yapısı, aile tutumları ailenin sosyo-ekonomik durumu ve aile içi ilişkiler olarak sınıflandırılmıştır. Sonuçlar özellikle koruyucu aile tutumlarının hem zorba hem de kurban olma ihtimalini artırdığını göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Eray ve diğerleri de (2020) koruyucu aile tutumunun çocukların hem zorba hem de kurban olabileme olasılığını artırdığını ifade etmiştir. Atış-Akyol ve diğerlerinin (2017) yaptıkları çalışma ailelerin çocuklarına şiddet ile ilgili verdikleri öğütlerin çocukların zorbalığa uğramasına sebebiyet verebileceğini göstermektedir. Aile içi ilişkiler bağlamında bakıldığında ise Chen ve diğerleri (2021) olumlu aile ikliminin doğrudan olmasa bile dolaylı olarak çocuk için zorbalığa maruz kalmada koruyucu faktör olabileceğini belirtmişlerdir. Olumlu aile ikliminin çocuğun sosyal becerilerini etkilediği bilinmektedir (Chen vd., 2021; Tutkun & Dinçer, 2020; Tutkun, 2022). Chen ve diğerleri (2021) olumlu aile iklimi çocuğun sosyal becerilerini, öğretmenleri ve akranları ile ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğinden bu çocukların zorbalığa daha az maruz kalabileceğini ifade etmiştir. Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) çalışmalarında genel olarak ailesel sorun yaşayan çocukların zorbalığa daha yatkın olduğu belirlenmiştir. Atış-Akyol ve diğerlerinin (2018) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenler ebeveyn tutumları, aile içi ilişkiler ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin çocukların zorbalık yapmasına sebebiyet verebileceğini belirtmişlerdir. Swit'in (2018) çalışmasında ise öğretmenler ve ebeveynler çocukların zorbalık davranışlarını daha büyük bir akranı ya da bir yetişkini model aldıklarından dolayı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı aile içi şiddete maruz kalan veya olumsuz aile iklimine sahip olan çocukların zorbalığa daha yatkın olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak zorbalık yapan çocuklarla, mağdur olan çocukların bireysel ve ailesel özellikleri incelendiğinde bu araştırmanın ve alan yazındaki benzer araştırmaların birbiriyle tutarsız ve hatta çelişebilen nitelikte sonuçları olduğu görülebilmektedir. Huitsing ve Monks (2018) bu durumu erken çocukluk dönemindeki çocukların zorbalık yapmada seçici olmamaları üzerinden açıklasa da zorbalığı ve mağduriyeti bireysel ve ailesel özellik olarak tek bir bağlamda ele almanın doğru olmadığı, kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelemek gerektiği düşünülmektedir. Bununla beraber alan yazındaki diğer çalışmalar mağdur çocukların belirli başlı özelliklerinde bir tutarlılık olduğunu da göstermektedir. Örneğin, fiziksel olarak herhangi bir farklılığa sahip çocukların ve zayıf çocukların; sosyal olarak pasif/çekingen çocukların; ailesel olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının, aile içi anlaşmazlığa şahit olan çocukların ve aşırı koruyucu aileye sahip çocukların genellikle mağdur konumunda olduğu pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir (Gültekin-Akduman, 2012; Chen vd., 2021; Doğan & Keleş, 2022; Estell vd., 2008; Farrington & Baldry, 2010; González-Contreras vd., 2020; Irkalis, 2020; Kirves & Sajaniemi, 2012; Pasin, 2017; Yalçıntaş-Sezgin, 2018).

Öğretmenler fiziksel zorbalıkta vurma, ısırma, tükürme, itip kakma, bir yere kilitleme, eşyasına zarar verme, gasp etme gibi davranışlara daha çok şahit olduklarını; sözel zorbalıkta, alay etme, kötü söz söyleme, lakap takma, rencide etme

ve taklit etme gibi davranışları gözlemlediklerini ve ilişkisel-psikolojik zorbalıkta ise dışlama, örgütlenme, tehdit etme, oyuncak paylaşmama, küsme, kıskandırma, kışkırtma, suçlama, temas etmeme ve beğenmeme gibi davranışları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçlarla tutarlı olarak okul öncesi dönemde psikolojik-ilişkisel zorbalık alt boyutunda tehdit etme, dışlama ve diğer çocukları örgütleme gibi davranışlar; sözel zorbalık boyutunda ise alay etme, lakap takma, küfretme ve rencide etme davranışları; fiziksel zorbalık boyutunda da cimcikleme, sıkıştırma, vurma, çekme, itme ve eşyasına zarar verme gibi davranışlar gözlemlendiği belirlenmiştir (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Tepetaş vd., 2010). Bununla beraber öğretmenler sınıflarında sözel zorbalığı, fiziksel zorbalıktan daha fazla gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Alan yazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma olmasına karşın (Atış-Akyol vd., 2018; Polat & Sohbet, 2019) bu sonuçla tutarlı olmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Monks vd., 2005; Monks vd., 2021). Okul öncesi dönemde fiziksel zorbalığın daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşan araştırmalarda, bu dönem çocuklarının dil becerilerinin sözel zorbalık yapabilecek kadar gelişmiş olmaması vurgulanmıştır (Bonica vd., 2003; Tanrıku, 2020). Ancak bu araştırma ve benzer birçok araştırma bu dönem çocuklarının özellikle fiziksel görünümüne bağlı olarak alay etme, rencide etme gibi dili ustalıkla kullanmayı gerektiren davranışlarda bulunabildiklerini göstermektedir. Bununla beraber öğretmenlerin fiziksel zorbalığa karşı farkındalıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Öğretmenler sınıflarında fiziksel zorbalık olana kadar zorbalık davranışını fark etmeyebilirler (Rose vd., 2014). Bunun farkında olan ve öğretmenin tepkilerinden çekinen çocuklar fiziksel zorbalık davranışı göstermekten kaçınıyor dolayısıyla sözel zorbalığa davranışını daha çok gösteriyor olabilirler.

Araştırma sonucunda öğretmenler zorbalığın mekânsal olarak sınıf içinde en çok öğrenme merkezlerinde; zaman dilimi olarak ise serbest oyun zamanı, sıra olma zamanı, kahvaltı zamanı ve sanat etkinliklerinde daha çok yapılabildiğini belirtmişlerdir. Sınıf dışında ise tuvaletler ve okul koridorlarında; zaman dilimi olarak ise açık hava etkinlikleri sırasında daha çok zorbalığa tanık olduklarını ifade etmişlerdir. Bu mekân ve zaman dilimlerinin ortak özelliği ise genel olarak denetimin zor olduğu alan ve zamanlar olması olarak belirlenmiştir. Öğrenme merkezlerinin denetim zorluğunun yanı sıra paylaşımı ve ortak çalışmayı gerektirmesi öğretmenler tarafından zorbalık davranışını tetikleyen bir unsur olarak ele alınmıştır. Yalçıntaş-Sezgin (2018) çalışmasında zorbalığın hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gözlemlenebildiğini, sınıf dışında en çok tuvalete gitme ve yemek vakti gibi rutinler esnasında görüldüğünü belirlemiştir. Araştırma sonuçları çocukların zorbalık yapmak için gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında denetimin az olduğu alanları tercih ettiğini belirten diğer çalışmalarla uyumludur (Kirves & Sajaniemi, 2012; Tanrıku, 2018). Tanrıku'nun (2018) çalışması zorbalığın genellikle serbest oyun zamanında ve sınıf dışında olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimde teneffüs zamanı olmamasına karşın sınıf dışında serbest oyun vakitlerinde, tuvaletlerde ve koridorlarda zorbalığın

gerçekleşebildiği görülmektedir. Bu gibi alanlarda zorbalığa yönelik denetimi sağlamak için yardımcı eleman desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda zorbalık davranışına şahit olan diğer çocukların tepkisizlik, mağdura yönelik destek, zorbaya yönelik destek, tarafsız tepki ve içe dönük tepki olarak farklı tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) çalışmalarında araştırma sonucuna benzer şekilde zorbalığa şahit olan çocukların daha çok sessiz kaldığını, bunun dışında öğretmene şikâyet etme, zorbalık davranışına dahil olma, mağduru savunma ve zorbalığı engellemeye çalışma gibi davranışlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Öğretmenler tepkisiz kalan diğer çocukların zorba çocuktan korkmalarını, aynı şeyin kendi başlarına gelmesini istememelerini, zorba çocuk aynı zamanda sınıf lideriye onu üstün görmeleriyle bu duruma neden olarak göstermiştir. Benzer olarak Garandeau, Vermande, Reijntjes ve Aarts (2022) zorbalık davranışına ve zorbalığa gösterilen tepkinin zorbanın statüsüne göre değişebileceğini ifade etmektedirler. Daha büyük yaş grubuyla yaptıkları çalışmada zorba çocuk sınıfta sevilmeyen veya daha az popüler bir çocuk olduğunda kurbanı savunma davranışının artabileceğini belirlemişlerdir. Bunun yanında Monks ve diğerleri (2021) akran zorbalığının görüldüğü anlarda bu anlara şahit olan bir ila sekiz çocuk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çocuklar gözlemci olarak adlandırılmış ve zorbalık esnasında hiçbir şey yapmamışlardır. Buna karşın O'Connell, Pepler ve Craig (1999) bu çocukların "hiçbir şey yapmama" davranışlarının zorbayı cesaretlendirdiğini ifade etmiş ve bu çocukları "zorbalığa pasif olarak katılan akranlar" olarak nitelendirmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler çocukların daha çok tepkisiz kalmayı tercih ettiklerini veya öğretmene şikâyette bulduklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında çocukların zorbalığa katılmasalar dahi tepkisizliklerinin zorbalığı teşvik ettiğini ve pekiştirdiğini ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır (Monks vd., 2021; O'Connell vd., 1999). Nikolaou ve Markogiannakis (2017) çalışmalarında akran desteğinin sınıfta güvenli bir ortam oluşturmada ve zorbalığı önlemede oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Akran desteği, mağdur çocuğu destekleyen çocukların artmasını sağlayabilir. Böylece sınıfta daha destekleyici bir ortam oluşabilmektedir (Nikolaou & Markogiannakis, 2017). Erken çocukluk döneminde saldırgan çocukların birbirlerini ve birbirlerinin zorbalık davranışlarını destekleyebildikleri de bilinmektedir (Huitsing & Monks, 2018). Nitekim bu çalışmada da öğretmenler bazı çocukların zorbalık esnasında zorbaya destek verebildiklerini belirten öğretmenler olmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin zorbalık karşısında müdahale edici tepki, koruyucu tepki ve tepkisizlik gibi farklı tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler zorbalık karşısında ailelerle iş birliği yaparak, çocuklarla konuşarak, rehberlik servisiyle iletişime geçerek, birbirinden özür dileyerek, mağdura destek olarak, zorbayı cezalandırarak, davranış değiştirme stratejileri uygulayarak, oyun, hikâye, drama vb. etkinlikler yaparak vb. müdahale edici ve koruyucu bazı tepkilerde bulduklarını bildirmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin ailelerle iletişime geçme, cezalandırma ve çocukla

konuşma gibi müdahale yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir (Atış-Akyol vd., 2018; Tepetaş vd., 2010). Nikolaou ve Markogiannakis (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada zorbalığı önlemek için en etkili yöntemlerden birinin öğretmenlerin aile ile iş birliği yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Gorly, Neilsen-Hewett ve Sweller (2013) Avustralya’da yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin zorbalığı yönetmek için aileye haber verme, çocuklarla konuşma, cezalandırma, rol oynama etkinliği yapma, iş birliğine teşvik eden etkinlikler düzenleme, mağduru destekleme gibi stratejilerden yararlandıklarını vurgulamışlardır. Small, Neilsen-Hewett ve Sweller’ın (2013) araştırmasında zorbalıkla baş etme yöntemi olarak sınıf kurallarını çocuklarla birlikte baştan gözden geçirme ve çocuklarla davranışı hakkında konuşma stratejilerini tercih edildiği belirlenmiştir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) çalışmasında öğretmenlerin zorbalıkla baş etmede; uyarma, aile ile görüşme, öğrenci ile konuşma, rehberlik servisinden destek alma, özür dileme, idareye yönlendirme, cezalandırma, uygun rol model olmaya alışma ve doğru davranışı pekiştirme gibi stratejileri benimsediklerini görülmektedir. Tepetaş ve diğerleri (2010) ise öğretmenlerin bir kısmının sınıfta zorba çocukların yerlerini değiştirdiklerini ve kendilerine yakın oturttuklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalar araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak öğretmenlerin zorbalık karşısında benzer tepkiler verdiklerini göstermektedir. Bununla beraber araştırmada az sayıda olsa da bazı öğretmenler zorbalık karşısında tepkisiz kaldıklarını bildirmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin akran zorbalığının yıkıcı etkilerine yönelik farkındalık eksikliğinden veya nasıl müdahalede bulunacakları hakkında yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar öğretmenin akran zorbalığıyla ilgili eğitim almasının sınıflarda daha az zorbalık davranışı görülmesini sağladığını, sadece tecrübeli bir öğretmen olmanın zorbalıkla baş etmede anlamlı bir etki yaratmadığını göstermiştir (Gorly vd., 2017; Nikolaou & Markogiannakis, 2017; Small vd., 2013). Ayrıca öğretmen-çocuk arasındaki güçlü ve olumlu ilişkinin sınıflarda daha az zorbalık davranışın görülmesi ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin çocuklarla ilişkisini güçlendirmesinin zorbalıkla baş etmede kullanılacak etkili stratejilerden biri olduğu ifade edilmektedir (ten Bokkel vd., 2023).

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Araştırma sonucunda zorbalığın genellikle denetimin az olduğu yerlerde ve zaman dilimlerinde gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu sebeple okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmene hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında destek olabilecek yardımcı eleman desteği sağlanabilir.
- Akran zorbalığına yönelik farkındalık kazandırmak, zorbalığı önlemek ve zorbalık karşısında etkili ve doğru müdahalede bulunmak için okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların erken yaşta akran zorbalığına yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamak, akran zorbalığına karşı

mücadele etmelerini kolaylaştırmak ve olası zorbalık davranışlarını önlemek için erken müdahale programları uygulanabilir.

- Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri üzerinden ele alınmıştır. Benzer araştırmalar gözlem tekniği vb. farklı tekniklerle veya aile, çocuk gibi farklı katılımcılarla zenginleştirilerek sonuçları incelenebilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmanın etik kurul izni, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan 05.07.2023 tarihinde 07/04 toplantı sayısı ve karar numarası ile alınmıştır.

Kaynakça

- Atış Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Teachers' views of peer bullying and their coping strategies with bullying. *Hacettepe University Journal Of Education*, 33(2), 439-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Baier, S. (2007). *A critical review of literature: understanding bullying behaviors in children*. Master's Thesis, University of Wisconsin-Stout. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/42571/2008baiers.pdf?sequence=1>
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00248>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Cameron, D. L., & Kovač, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961-1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 459-465. <https://doi.org/10.1177/0165025415607086>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>

- Chen, J. K., Wang, S. C., Chen, Y. W., & Huang, T. H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health, 13*(3), 452-461. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09404-8>
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- DeOrnellas, K., Spurgin, A. (2017). Teachers' perspectives on bullying. In Rosen, L., DeOrnellas, K. & Scott, S. (Eds) *Bullying in school*. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_3
- Doğan, S., & Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 59*, 1-32. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Eray, Ş., Gür, N., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A.P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(1), 77-86.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2022). Being visible or being liked? Social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology, 19*(2), 267-282. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>
- Farrington, D., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2*(1), 4-16. <https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>
- Fernández-Alfaraz, M. L., Nieto-Sobrinó, M., Antón-Sancho, Á., & Vergara, D. (2023). Perception of bullying in early childhood education in Spain: pre-school teachers vs. psychologists. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(3), 655-670. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030050>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*(7), 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H., & Aarts, E. (2022). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development, 46*(5), 401-410. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>
- García-Fernández, C. M., Moreno-Moya, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Adolescent involvement in cybergossip: Influence on social adjustment, bullying and cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology, 25*, e6, 1-12. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.3>

- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Tez No. 226994) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- Goryl, O., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40. <https://doi.org/10.1177/183693911303800205>
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121-125. <https://doi.org/10.1136%2Fadc.2005.072314>
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 121-138.
- Horne, A. M., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary school bully busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In Dorothy L. Espelage & Susan M. Swearer (Eds), *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 297-326). Lawrence Erlbaum Associates,
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C., & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 46(4), 1177-1181. <https://doi.org/10.1167/iovs.04-0597>
- Huang, F. L., Lewis, C., Cohen, D. R., Prewett, S., & Herman, K. (2018). Bullying involvement, teacher-student relationships, and psychosocial outcomes. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 223-234. <https://dx.doi.org/10.1037/spq0000249>
- Huang, H., Liu, Y., & Chen, Y. (2018). Preservice preschool teachers' responses to bullying scenarios: The roles of years of study and empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, 175, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175>
- Huitsing, G., & Monks, C. P. (2018). Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive Behavior*, 44(4), 394-405. <https://doi.org/10.1002/ab.21760>
- Iraklis, G. (2020). Early childhood educators' experiences of bullying episodes: A qualitative approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 774-788. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836581>
- Jarvis, J. (2002). Exclusion by inclusion? Issues for deaf pupils and their mainstream teachers. *Education 3-13*, 30(2), 47-51. <https://doi.org/10.1080/03004270285200231>
- Karanikola, M. N., Lyberg, A., Holm, A. L., & Severinsson, E. (2018). The association between deliberate self-harm and school bullying victimization and the mediating effect of depressive symptoms and self-stigma: A systematic review. *BioMed Research International* 2018, 1-36. <https://doi.org/10.1155/2018/4745791>

- Kendall, L., & Taylor, E. (2016). 'We can't make him fit into the system': Parental reflections on the reasons why home education is the only option for their child who has special educational needs. *Education* 3-13, 44(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.974647>
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>
- Kovač, V. B., & Cameron, D. L. (2021). Are we talking about the same thing? A Survey of preschool workers' attitudes and beliefs about bullying. *Child Care in Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1951167>
- Levent, A. F., & Aksoy, G. (2019). Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Asos Yayınevi*, 62-99.
- Li, B., Hu, T., & Tang, W. (2022). The effects of peer bullying and poverty on suicidality in Chinese left behind adolescents: The mediating role of psychotic-like experiences. *Early Intervention in Psychiatry*, 16(11), 1217-1229. <https://doi.org/10.1111/eip.13271>
- Lorber, R., Felton, D. K., & Reid, J. B. (1984). A social learning approach to the reduction of coercive processes in child abusive families: A molecular analysis. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 6(1), 29-45.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370. <https://doi.org/10.3102/00028312038002351>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(6), 458-476. <https://doi.org/10.1002/ab.10032>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Kucaba, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; observations of participant roles and sex differences. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 415, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020415>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 571-588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J. L., & Cano, J. (2019). Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and

- cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 643. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek preschool teachers' perceptions about the effective strategies for bullying prevention in preschool age. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 172-177. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19-36. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.009>
- Özdemir, E. S., & Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda zorba kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157-177. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1076782>
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arası görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 462056) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807-814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807>
- Polat, F. ve Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41- 51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Psalti, A. (2017). Greek in-service and preservice teachers' views about bullying in early childhood settings. *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1159573>
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- Rose, C. A., Richman, D. M., Fettiğ, K., Hayner, A., Slavin, C., & Preast, J. L. (2016). Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or

- neutral bystander. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 246-254. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.979955>
- Roseth, C. J., & Pellegrini, A. D. (2010). Methods for assessing bullying and victimization in schools and other settings: Some empirical comparisons and recommendations. In Eric M. Vernberg & Bridget Biggs (Eds), *Preventing and treating bullying and victimization*, (pp.161-186). New York: Oxford University Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Scheffel, D. L. S., Jeremias, F., Fragelli, C. M. B., dos Santos-Pinto, L. A. M., Hebling, J., & de Oliveira Jr, O. B. (2014). Esthetic dental anomalies as motive for bullying in schoolchildren. *European Journal of Dentistry*, 8(01), 124-128. <https://doi.org/10.4103/1305-7456.126266>
- Shin, H. (2022). The role of perceived bullying norms in friendship dynamics: An examination of friendship selection and influence on bullying and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 432-442. <https://doi.org/10.1177/0165025419868533>
- Small, P., Neilsen-Hewett, C. M., & Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69-101.
- Söderström, Å., & Löfdahl Hultman, A. (2017). Preschool work against bullying and degrading treatment: experiences from an action learning project. *Early Years*, 37(3), 300-312. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1194374>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3), 19-27.
- Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74-91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>
- Tanrikulu, I. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>

- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E., & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964>
- Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2020). Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) aile formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53(1), 185-208. <https://doi.org/10.30964/auebfd.483511>
- Tutkun, C. (2022). The relation between preschoolers' cognitive distraction strategies and problem behaviors: Social skills as a mediator and delay of gratification as a moderator. *Journal of Educational Issues*, 8(2), 614-636. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i2.20316>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643-651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Willis, D.G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K. & Cohen, Z.M. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. <https://doi.org/10.1177/0193945916645499>
- Wolke, D., Baumann, N., Strauss, V., Johnson, S., & Marlow, N. (2015). Bullying of preterm children and emotional problems at school age: cross-culturally invariant effects. *The Journal of Pediatrics*, 166(6), 1417-1422. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.02.055>
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104. <https://doi.org/10.30794/pausbed.425988>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>

Extended Abstract

The researchers conducted this study to investigate the views of preschool teachers on peer bullying. They opted for a descriptive qualitative research design and 35 preschool teachers were included in the study group. A semi-structured interview form prepared by the researchers by reviewing the relevant literature and taking expert opinions was used as a data collection tool in the study. The collected data was then

transcribed and analyzed using thematic analysis to identify various themes and sub-themes related to peer bullying in preschool settings.

The research findings were examined under six themes. The “Characteristics of Bully and Victim” theme of the research was discussed under the sub-themes of “individual characteristics” and “family characteristics”. Preschool teachers have defined the physical characteristics of bullying children in various ways. Many teachers emphasized that bully children are “big-bodied”. On the contrary, some teachers stated that the children who bully were “weak and small” children. In addition, children who bully were defined by some teachers as “physically defective” or “clean and well-dressed” children. Preschool teachers' opinions about the physical characteristics of victimized children are that these children are “weak-small”, “special needs”, “have physical difference”, “badly dressed-unkept” and “have health problems”. However, some teachers also reported that these children could be “big-bodied”, just like bully children. Preschool teachers stated that bullying children were strong in terms of cognitive development, while some teachers stated that they had attention and focus problems and their academic success was poor.

Regarding the social and emotional development of bullied and victimized children, some teachers emphasize the positive characteristics of bully children such as “strong and determined”, “leader spirit”, “strong peer relations”, “high self-confidence”, “strong communication”, while some teachers emphasize the positive characteristics of bully children such as “strong and determined”, “leadership spirit”, “strong peer relations”, “high self-confidence”, “strong communication” some teachers emphasize the negative characteristics of bully children such as “self-centred”, “aggressive”, “low empathy skills”, “in need of attention and love”, “poor peer relations”, “poor sharing skills”, “member of a group”, “overactive”, “insensitive to punishment”, “poor communication skills” “, “low self-confidence”, “traumatic” and “bullying victim”. Teachers defined the victimized children as “quiet, introverted, shy”, “low self-confidence”, “dependent on others”, “vulnerable”, “egocentric” and “poor communicators”. However, some teachers emphasized that “harmonious, rule-abiding, polite” children are more likely to be victims of bullying. Teachers stated that bully children “are talkative” and have “high expression skills” regarding their language development; Some teachers stated that these children had “poor expression skills” and “used harsh and rude language”.

Teachers explained the language development of victimized children specifically as “weakness in expression skills”. Teachers also stated that children with “speech difficulties” such as stuttering and lisping are more often victims of bullying.

Under the sub-theme of “family characteristics” of the research, “family structures”, “family attitudes”, “socio-economic and socio-cultural situations”, and “family relations” of bully and victim children were discussed. Regarding the family structure of bully children, pre-school teachers reported that they were “one child” and some teachers reported that they were “many children”. Some teachers

emphasized that the families of bullying children have a “patriarchal”, and “extended family” structure. In addition, teachers expressed their opinion that children of families with “many children”, “large family”, and “divorced-broken families” structures are more victimized.

In the study, “extreme indifference” and “oppressiveness-authoritarianism” were commonly emphasized by the teachers regarding the attitudes of the families of both bully and victim children. “Over-tolerance” in teachers' opinions regarding family attitudes of bullying children; “Overprotectiveness” and “democraticism” came to the fore in the views of victimized children regarding family attitudes.

The “Types of Bullying” theme of the research was discussed under the sub-themes of “physical bullying”, “verbal bullying” and “psychological-relational bullying”. Teachers say that children who bully show especially “hitting-biting” behavior towards the victim, as well as “mugging (using his/her belongings without permission)”, “pushing”, “spitting”, “locking him/her up” and “damaging his/her belongings”. They also reported that they encountered “giving” behavior. Preschool teachers emphasized that the behavior they frequently encounter under the sub-theme of verbal bullying is “taunting” behavior. In addition, teachers stated that “bad words-swearing”, “name-calling”, “offending” and “imitation” behaviors were seen among children. Under the sub-theme of psychological-relational bullying, preschool teachers reported that bullying children showed especially “exclusion from the group-not letting them into the game” behavior towards the victimized children. In addition, teachers said “organizing other children”, “threatening”, “not sharing toys”, “being offended”, “making jealousy-comparing”, “provoking”, “getting ahead in the game”, “scapegoating-blaming”, “ They stated that they observed psychological-relational bullying behaviors such as “not touching” and “dislike”.

Preschool teachers especially emphasized “free play times” under the theme of “Bullied Time Periods”. In addition, “breakfast time”, “queuing time”, “book reading time”, “competitive games”, “art activities” and “outdoor activities” were determined as the time periods when teachers observed bullying behavior. Under the theme of “Places Where Bullying Happens”, pre-school teachers frequently mentioned the “learning centers” in the classroom. In addition, “toilets” and “school corridors” were highlighted by teachers as other places where they observed bullying behavior.

The “Reactions of Other Children” theme of the research was discussed under the sub-themes of “support for the victim”, “support for the bully”, “neutral reaction”, “introverted reaction” and “non-reaction”. Preschool teachers often emphasized that children other than the victim do not react to bullying by ignoring the incident or remaining silent. Some teachers reported that children other than the victim could support the bully by encouraging the bully or bullying the victim.

The “Teacher Reactions” theme of the research was discussed under the sub-themes of “interfering reaction”, “protective reaction” and “non-reaction”. Preschool

teachers can respond to bullying by “cooperating and communicating with families”, “having empathetic conversations with the child”, “communicating with the guidance counselor”, “having a private conversation with the bully child”, “making each other apologize”, “involving the victim in the game”, they stated that they gave intervening reactions by “punishing the bully (e.g., removing him from the game), “warning the bully” and “applying behavior change strategies (positive reinforcement, etc.)”. However, there were also teachers who reported that they remained unresponsive and ignored bullying.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülşah Selin Tümkaya*

Makale Geliş Tarihi:02/11/2023

Makale Kabul Tarihi:22/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1385024

Öz


Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin sosyodemografik değişkenler ile örgütsel bağlılıkları ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı illerinde çalışan 224 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin yüksek, devam ve normatif bağlılık düzeylerinin orta, işten ayrılma niyetlerinin ise düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının; cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi ve görev yaptığı kurum değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın duygusal bağlılığın mezun olunan bölüm ve öğrenci sayısı, devam bağlılığının yaş, normatif bağlılığın ise öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetleri; medeni durum, mezun olunan bölüm, hizmet süresi, görev yaptığı kurum ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından farklılık gösterirken, cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İşten ayrılma niyeti ile örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Duygusal ve devam bağlılığının işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşten ayrılma niyeti, örgütsel bağlılık, özel eğitim öğretmeni

The Examination of Special Education Teachers' Organizational Commitment and Intention to Leave According to Sociodemographic Variables

Abstract

In this research, the relationship between special education teachers' sociodemographic variables, organizational commitment, and intention to leave is examined. A relational survey model was used to determine the relationship between the variables. A total of 224 special education teachers working in different provinces of Turkey participated in the study. The results showed that teachers had high levels of emotional commitment, moderate levels of continuance and normative commitment, and low intention to leave. Teachers' organizational commitment did not differ according to gender, marital status, years of service and

*University of Plymouth, School of Society and Culture, Special Education, Plymouth, United Kingdom, selin01tumkaya@gmail.com, ORCID:0000-0002-0743-9353 

Kaynak: Tümkaya, G. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetlerinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1986-2016.

institution. However, emotional commitment was found to differ according to the department of graduation and the number of students, continuance commitment varied by age and normative commitment varied by the number of students. Special education teachers' intention to leave varied according to marital status, department of graduation, years of service, institution and the number of students, but not by gender and age. A moderately negative relationship was found between the intention to leave and the emotional and continuance commitment sub-dimensions of organizational commitment. Additionally, emotional and continuance commitment were found to significantly predict the intention to leave.

Keywords: *Intent to leave, organizational commitment, special education teacher*

Giriş

zel eğitim ğretmenleri gereksinim tr ve niteliği ne olursa olsun, öğrencilerin kaliteli öğretim almalarını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Allam & Martin, 2021; Fauth vd., 2019). Ancak ğretmenlik eğitimi, ğretim materyallerinin eksikliği, kalabalık sınıflar, öğretme zamanındaki kısıtlamalar ve destek eksikliği (Chitiyo, 2006; Zemba & Chipindi, 2020) zel eğitim öğretmenlerin vereceği eğitimin niteliğini etkilemektedir. Bu faktörler aynı zamanda öğretmenlerin iŖe bağlılığına (Murangi & Bailey, 2022) ve iŖte kalmalarına da olumsuz olarak etki etmektedir (Billingsley, 2004a; Thornton vd., 2007; Vittek, 2015). Conley ve You (2017) tarafından yapılan araŖtırma, Amerika BirleŖik Devletleri'ndeki iŖe yeni baŖlayan özel eğitim ğretmenlerinin öte birinin istihdamın ilk 3 yılında istifa ettiğini gstermiŖtir. Ingersoll (2011), zel eğitim ğretmenlerinin yüzde 25'inin örgütten ayrıldığını ve öğretmenlerin % 50'sinin kariyerlerine baŖladıktan sonraki ilk beŖ yıl içinde iŖinden ayrıldığını bildirmiŖtir. Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2002) hazırladığı bir raporda, özel eğitim ğretmenlerinin iŖlerinden memnun olmadıkları ve sürekli yöneticilerin ve ebeveynlerin baskısı altında kaldıkları belirtilmiŖtir (Akt., Sarı, 2004, s. 291). Aynı zamanda lkemizde yapılan alıŖmalarda özel eğitim ğretmenlerinin kendilerini okul için değerli hissetmemeleri, psikolojik açıdan desteklenmemeleri nedeniyle tkenmiŖlik yaŖadıkları ve diğer öğretmenlere göre daha çok meslekten ayrılmayı tercih edebilecekleri ifade edilmektedir (ankıran, 2019; Himmetoğlu vd., 2022).

Özel eğitim öğretmenleri diğer öğretmenlere göre genellikle daha yüksek düzeyde iŖle ilgili stres bildirmektedir (ankıran, 2019; Din, 2018; Fore vd., 2002; Stempien & Loeb, 2002). Shyman'a göre (2011), özel eğitim ğretmenlerinin yaŖadıđı zorluklar ve stres iŖten ayrılmayı dŖnmelerine neden olabilmektedir. Özel eğitim ğretmenlerinin iŖten ayrılmayı dŖnmesi yönetici ve meslektaŖ desteği, okul ortamı gibi örgütsel ya da bireysel faktörler sonucunda ortaya çıkmaktadır (Peyton vd., 2021). Yüksek talepler ve kaynak eksikliği de iŖten ayrılma kararlarına katkıda bulunmaktadır (Conley & You, 2017). Ancak bireylerin iŖleri, kendileri için değerliyse ve sadece geçimlerini sağlamının bir yolunu temsil etmiyorsa, bir baŖka

değişle örgütsel bağlılığı yüksek ise işini sürdürme olasılığı daha fazla artmaktadır (Van der Klink vd., 2016).

Meyer ve Allen (1997) örgütsel bağlılığı, çalışanı örgüte bağlayan ve çalışanların işten ayrılmasını azaltan psikolojik bir bağ şeklinde tanımlayarak duygusal, devam ve normatif bağlılığı içeren üç boyutlu bir bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. Duygusal bağlılık, çalışanın bir kuruluşa duygusal olarak bağlanması, özdeşleşmesi ve katılımıdır. Duygusal bağlılığın iş tatmini, bireysel ve örgütsel sonuçlar açısından olumlu olduğu bulunmuştur (Gautam vd., 2004; Trimble, 2006). Devam bağlılığı, çalışanın örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlere ilişkin algısıdır. Devam bağlılığı, kişinin örgütten ayrılması durumunda emeklilik ve sigorta primleri gibi değerli faydalarını kaybedeceğinin farkına varılmasından kaynaklanmaktadır (Amble, 2006; Meyer vd., 2002). Normatif bağlılık ise genellikle ahlaki yükümlülük duygusu nedeniyle örgütte kalma isteğini ifade etmektedir (Tett & Meyer, 1993).

Fellows ve arkadaşları (2016) örgütsel bağlılığı, kişinin güçlü düzeyde bağlılık ve sadakati, örgütle bağlılığı sürdürme arzusu ve örgüt adına çaba gösterme isteği olarak açıklamaktadır. Ayrıca, kişinin hedefleri örgütün hedefleri ile uyumlu olduğunda bağlılığın mevcut olduğunu ve bunun da işini sürdürme anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, işini sürdürmede kararlı bir öğretmen, yaptığı işi güçlü bir profesyonellik duygusu ile sergileyecek ve öğrencilerin çıkarlarına öncelik verecektir (Fransson & Frelin, 2016). Örgütsel bağlılık işle ilgili canlılık, özveri ve özdeşleşme ile karakterize edilen olumlu, tatmin edici bir durumdur (Schaufeli vd., 2000). Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş özel eğitimde, yaratıcılık için gerekli olan yüksek enerji seviyelerine katkıda bulunur. Yönetici, meslektaş desteği ve yaratıcı öğretim kaynakları gibi iş kaynaklarından yararlanmaları sağlanan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve işe katılımları artar (Bilgin, 2018; Himmetoğlu vd., 2022; Karakuş & Ünsal, 2017). Dehaloo ve Schulze (2013), düşük düzeyde işe katılım gösteren öğretmenlerin erken emeklilik ya da istifa isteklerini dile getirdiklerini, stres nedeniyle devamsızlığın arttığını, sınıfa katılımın azaldığını, depresyon ve işlerinde tutku ve özveri eksikliğinin olduğunu, bunların hepsinin zayıf öğretmen ve öğrenci performansına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Bir kuruluş için çalışanlarının örgütsel bağlılığını geliştirmek önemlidir çünkü bu, iş tatmini ve iş performansı ile pozitif yönde ilişkilidir. Ancak örgütsel bağlılığın artırılmaması çalışanların işten ayrılma eğilimleriyle negatif yönde ilişkilidir. Organizasyonların başarısı, çalışanlarının örgütsel bağlılıklarına bağlıdır (Alijanpou vd., 2013; Batool & Ullah, 2013; Makanjee vd., 2006). Örgütsel bağlılık, işte kalma veya işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi nedeniyle uzun süredir araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Jonathan vd., 2013; McInerney vd., 2015). Örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti iki kritik öğretmen işlevidir. İşten ayrılma niyeti taşıyanlar daha çok beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle örgütsel bağlılığı, iş doyumunu ve performansları düşen çalışanlar olmaktadır (Armstrong-Stassen, 1998). Çalışanların

işine devam etmek ya da ayrılmak için yaptığı değerlendirmeyi ifade eden işten ayrılmaya niyetini taşıyanlar, uygun koşullar olduğunda işlerinden gerçekten ayrılmayı tercih edebilirler. Son yıllarda yapılan çalışmalarda (örneğin, Hagaman & Casey, 2018; Billingsley & Bettini, 2019) özel eğitim öğretmenlerinin işte kalmalarıyla ilgili endişeler dile getirilmiştir. Bireylerin ayrılmaya niyeti, belirli bir süre içinde işlerini değiştirme olasılıklarını da göstermektedir (Sousa-Poza & Henneberger, 2004). Araştırmalarda öğretmenlerinin işten ayrılmasına yol açan değişkenlerin örgütsel ve bireysel faktörler olarak gruplandırıldığı görülmüştür (Conley & You, 2017; Elitharp, 2005; Murangi vd., 2022; Peyton vd., 2021; Xie & Zhang, 2022). Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılmaya niyetinde etkili olan örgütsel faktörler; farklı gereksinimler hakkında yeterli bilgi sahibi olmama, düşük iş doyumunu, mesleki gelişim eksikliği, aşırı yük, yetersiz tazminat, mentorluk programlarının yokluğu, olumsuz bir okul iklimi, nitelik eksikliği, diğer öğretmenlerden destek eksikliği ve zayıf idari destek olarak belirlenmiştir (Billingsley, 2004a; Billingsley & Bettini, 2019; Fu vd., 2022; Hagaman & Casey, 2018). Bireysel faktörler ise genel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda oldukça fazla incelenmiş olmasına karşın, özel eğitimcilerle yapılan çalışmalarda daha az ele alınmıştır (Mo, 2018; Öztürk ifti vd., 2015). Bireysel faktörler olarak incelenen değişkenlerin de (örneğin, yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi, etnik köken, sertifika durumu, kentsel/kırsal bölgelerde çalışma ve eğitim geçmişi) özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılmaya niyetini etkilediği gösterilmiştir (Billingsley, 2004a; Conley & You, 2017; Eichinger, 2000). Yurt dışı çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılmaya niyetini etkileyen bireysel faktörler detaylı olarak incelenmesine karşın Türkiye’de bu faktörlerin yalnızca bir kısmı ile çalışıldığı dikkat çekmiştir (Öztürk ifti vd., 2015; Yüksel & Yüksel, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile işten ayrılmaya niyetleri bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel bağlılık ve işten ayrılmaya niyetleri hangi düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel bağlılık ve işten ayrılmaya niyeti sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olduğu bölüm, hizmet süresi, öğrenci sayısı ve görev yaptığı kurum) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel bağlılık ve işten ayrılmaya niyeti arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel bağlılık, işten ayrılmaya niyetinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üç nedenle incelenmiştir. Birincisi, örgütsel bağlılığın bireyin örgütüyle yaptığı psikolojik bir sözleşme olarak tanımlanması (Meyer & Allen, 1991) ve eğitimin birçok çıktısında çok önemli bir katkı sağlamasıdır. Örneğin, kendini işine adanmış öğretmenler yalnızca daha düşük düzeyde işten ayrılma niyeti ve daha yüksek düzeyde iş tatmini gösterme eğilimi sergilemezler (McInerney vd., 2015; Yücel & Bektaş, 2012) aynı zamanda öğrencilerin başarısına ve okul verimliliğine de katkıda bulunurlar (Ali & Yangaiya, 2015; Altun, 2017).

İkincisi, ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılığını ve işten ayrılma niyetini etkileyen faktörlere ilişkin yeterli araştırmalar bulunmamaktadır. Literatür, özel gereksinimli öğrencilerine ders veren bazı öğretmenlerin tükenmişlik, hayal kırıklığı ve kaygı yaşadıklarını ve bazılarının kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını göstermiştir (Öztürk Çiftçi, 2015; Tiwari vd., 2015; Yeo vd., 2014). Ancak ülkemizde özel eğitim öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının, işten ayrılma niyeti üzerinde bir etkisi olup olmadığı hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu ilişkiyi anlamak, özel eğitim öğretmenlerin okullarıyla uyum içinde çalışmalarına ve performanslarına yararlı olacaktır.

Üçüncüsü, örgütsel bağlılık düzeyi öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin bir nedeni olarak görülebilir. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek öğretmenlerin davranışsal niyetlerinin, gerçek davranışlarına dönüşüp dönüşmeyeceğini öngörebilmek açısından önemli ipuçları oluşturabilir. Öğretmenlerin ayrılma niyeti, işi bırakmayı güçlü bir şekilde etkiler. Öğretmenler ayrılırsa, sınırlı personel kapasitesinde çalışan özel eğitimin görevi tehlikeye girebilir. Özel eğitim okulları öğretmenler olmadan sürdürülebilir bir şekilde işleyemez ve öğrenciler kaliteli bir eğitim alamazlar. İşten ayrılma örgüt açısından yeni çalışan bulma ve eğitme, işin aksamaması; çalışan açısından yeni bir iş bulma ve işe uyum sağlama, gelirinde düzensizlik, psikolojik sorunlar, ailevi sorunlar ve işe özel kazanımların boşa gitmesi; toplum açısından ise iş kaybı ve üretim kaybı sorunlarına neden olmaktadır (Avcı & Küçükusta, 2009). Kamu sektöründe sayıları giderek artan özel ihtiyaçları olan çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli öğretmen bulunmadığında ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin düşüncelerini belirlemek, bu düşüncelerin ortaya çıkmasında hangi sosyodemografik değişkenlerin önemli olduğunu tespit etmek ve olumsuzlukların ortadan kaldırılması için nelerin yapılabileceği konusunda katkı sağlamak açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modeli ile

gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişkene ilişkin verilerin toplanarak, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığının veya derecesinin sorgulanmasını göstermektedir (Karasar, 2022).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak 2021-2022 eğitim ğretim yılının gz döneminde Türkiye'nin farklı bölgelerindeki (Akdeniz, Ege, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz) resmi kurumlarda görev yapan ve katılım göstermeye gönüllü olan 224 özel eğitim öğretmeninden oluşmuştur. Tablo 1'de katılımcıların sosyodemografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Sosyodemografik zellikleri

Değişkenler	Alt Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	145	64.74
	Erkek	79	35.26
Medeni durum	Evl	147	65.63
	Bekâr	77	34.37
Yaş	20-25	26	11.61
	26-30	62	27.68
	31-35	38	16.96
	36-40	45	20.09
	41+	53	23.66
Mezun olduğu bölüm	Alan	135	60.30
	Alan Dışı	89	39.70
Hizmet süresi	0-5 yıl	81	36.16
	6-10 yıl	53	23.66
	11-15 yıl	38	16.96
	16-20 yıl	32	14.29
	21+	20	8.93
Görev yaptığı kurum	İlkokul	94	41.96
	Ortaokul	66	29.47
	Lise	22	9.82
	Rehabilitasyon Merkezi	26	11.61
	RAM	16	7.14
Öğrenci sayısı	1-5	138	61.60
	6-10	86	38.40
Toplam		224	100

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Kişisel bilgi formu

Bu form özel eğitim öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olduğu bölüm, hizmet süresi, görev yaptığı kurum ve öğrenci sayısı) belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Örgütsel bağlılık ölçeği

Meyer ve arkadaşları (1993,) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği, 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçeye Dilek (2005) tarafından uyarlanmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçek, bireyin göreceli olarak örgütle bütünleşme gücünü belirlemek üzere kullanılmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler; Duygusal bağlılık için *"bu okul benim için çok önem ve anlam taşıyor"*, Devam bağlılığı için *"bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az tercih hakkına sahip olduğuma inanıyorum"*, Normatif bağlılık için *"burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle, bu okuldan şimdi ayrılmam yanlış olacaktır"* şeklindedir. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin alt boyutları için elde edilen güvenilirlik katsayıları duygusal bağlılık için 0.90, devam bağlılığı için 0.83 ve normatif bağlılık için 0.81 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Yüksek puan ifade edilen alt boyuta ilişkin bağlılığın da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları için sırayla 0.97, 0.80 ve 0.86 olarak bulunmuştur.

İşten ayrılma niyeti ölçeği

Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerini belirlemek için Cammann ve arkadaşları (1979) tarafından geliştirilen "Michigan Örgütsel Değerlendirme Soru Formu"ndan alınan üç ifadeli 'İşten Ayrılma Niyeti' alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert şeklinde (1) Hiç Katılmıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum ölçülerine göre derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren Yapıcı (2008), işten ayrılma niyeti soru formunun Cronbach's Alfa değerini 0.88 olarak bulmuştur. Ölçek çalışanın iş çevresi, psikolojik durumu ve tepkilerini kapsayan *"işimden ayrılmayı sık sık düşünürüm"* gibi ifadelerden oluşmaktadır. Yüksek puan işten ayrılma niyetinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılık ölçeği ve işten ayrılma niyeti ölçeği

Google Form'a aktarilarak evirim içi yolu ile toplanmıştır. Verilerin toplanması 6 hafta sürmüştür. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen puanların arpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Tablo 2'de ölçeklerin betimleyici istatistikleri ve normallik değerlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Ortalama Puanları ve Normallik Değerlerine İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	n	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
Örgütsel Bağlılık					
Duyusal Bağlılık	224	3.40	1.09	-.424	-.603
Devam Bağlılığı	224	2.68	.95	.170	-.538
Normatif Bağlılık	224	2.73	1.05	.116	-.747
İşten Ayrılma Niyeti	224	1.75	.84	1.030	.480

Tablo 2'deki normallik değerleri incelendiğinde ölçeklerin basıklık ve arpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında yer aldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans (ANOVA), Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Gruplararası farkın belirlenmesinde LSD testinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular amaçlar doğrultusunda sunulmuştur. Tablo 3'de özel eğitim ğretmenlerinin algıladıkları örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine ilişkin düzeylerine yönelik sonuçlar görülmektedir.

Tablo 3.

Özel Eğitim ğretmenlerinin Algıladıkları rgtsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine İlişkin Düzeyleri

Ölçekler	n	\bar{x}	Ss	Min	Max	Düzey
Örgütsel Bağlılık						
Duyusal Bağlılık	224	3.40	1.09	1	5	Yüksek
Devam Bağlılığı	224	2.68	.95	1	5	Orta
Normatif Bağlılık	224	2.73	1.05	1	5	Orta
İşten Ayrılma Niyeti	224	1.75	.84	1	5	Düşük

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim ğretmenlerinin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık (\bar{x} =3.40) puan ortalamalarının "Katılıyorum" aralığında ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rgtsel bağlılığın; devam bağlılığı (\bar{x} =2.68) ve normatif bağlılık (\bar{x} =2.73) puan ortalamalarının ise "Kısmen Katılıyorum"

aralığında ve orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinin ($\bar{x}= 1.75$) puan ortalamaları da “Hiç katılmıyorum” aralığında ve düşük düzeyde bulunmuştur.

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın; duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarının sosyodemografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık	Sosyodemog. Değişkenler	Alt Gruplar	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Duygusal Bağlılık	Cinsiyet	Kadın	145	3.34	1.07			
		Erkek	79	3.28	1.12	222	.412	.681
Devam Bağlılığı	Cinsiyet	Kadın	145	2.64	.90			
		Erkek	79	2.76	1.04	222	-.866	.388
Normatif Bağlılık	Cinsiyet	Kadın	145	2.80	1.05			
		Erkek	79	2.61	1.05	222	1.238	.218
Duygusal Bağlılık	Medeni Durum	Evli	147	3.39	1.06			
		Bekâr	77	3.19	1.14	222	1.252	.213
Devam Bağlılığı	Medeni Durum	Evli	147	2.68	.93			
		Bekâr	77	2.68	.100	222	.009	.993
Normatif Bağlılık	Medeni Durum	Evli	147	2.74	1.05			
		Bekâr	77	2.72	1.08	222	.148	.883
Duygusal Bağlılık	Mezun Olduğu Bölüm	Alan	135	3.52	1.09			
		Alan Dışı	89	3.19	1.12	222	-2.25	.026*
Devam Bağlılığı	Mezun Olduğu Bölüm	Alan	135	2.68	.92			
		Alan Dışı	89	2.69	1.08	222	-.102	.918
Normatif Bağlılık	Mezun Olduğu Bölüm	Alan	135	2.67	1.02			
		Alan Dışı	89	2.82	1.12	222	-.964	.336
Duygusal Bağlılık	Öğrenci Sayısı	1-5	138	3.63	1.01			
		6-10	86	3.13	1.10	222	-.3.42	.001*
Devam Bağlılığı	Öğrenci Sayısı	1-5	138	2.63	.93			
		6-10	86	2.77	.99	222	-.1.11	.271
Normatif Bağlılık	Öğrenci Sayısı	1-5	138	2.95	1.07			
		6-10	86	2.60	1.02	222	-.2.42	.017*

* $p < .05$

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Mezun olduğu bölüm değişkenine göre yalnızca duygusal bağlılık alt boyutunda anlamlı bir

fark olduğu saptanırken ($t_{(222)} = -2.25$, $p < .05$), devam ve normatif bağlılık alt boyutlarında bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Ortalamalar incelendiğinde alan mezunu olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının alan mezunu olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci sayısı değişkenine göre ise duygusal ($t_{(222)} = -3.42$, $p < .05$) ve normatif bağlılık ($t_{(222)} = -2.42$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, buna karşın devam bağlılığı alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında öğrenci sayısı 1-5 arasında olan öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının, öğrencisi 6-10 arasında olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinin sosyodemografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İşten Ayrılma Niyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Sosyodemografik Değişkenler	Alt Gruplar	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
İşten Ayrılma Niyeti	Cinsiyet	Kadın	145	1.82	.87			
		Erkek	79	1.64	.78	222	1.514	.132
	Medeni Durum	Evli	147	1.65	.76			
		Bekâr	77	1.96	.96	222	-2.465	.015*
	Mezun Olduğu Bölüm	Alan	135	1.65	.77			
		Alan Dışı	89	1.91	.67	222	-2.180	.031*
Öğrenci Sayısı	1-5	138	1.62	.77				
	6-10	86	1.84	.88	222	1.93	.050*	

* $p < .05$

Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Buna karşın işten ayrılma niyetinin bekâr ($t_{(222)} = -2.465$, $p < .05$), alan dışından mezun olan ($t_{(222)} = -2.180$, $p < .05$) ve öğrenci sayısı 6-10 arasında olan ($t_{(222)} = 1.93$, $p < .05$) öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 6’da özel eğitim öğretmenlerinin yaşa göre örgütsel bağlılığını; duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları ve işten ayrılma niyetine ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşa Göre Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	n	\bar{x}	Ss	F	p	LSD
Örgütsel Bağlılık	20-25	26	3.21	1.23			
	26-30	62	3.20	1.04			
	31-35	38	3.46	.99	1.021	.398	-
	36-40	45	3.55	1.16			
	41 +	53	3.22	1.08			
Devam Bağlılığı	20-25	26	2.48	.85			
	26-30	62	2.96	.92			
	31-35	38	2.75	1.00	2.351	.050	26-30>20-25, 26-30>36-40, 26-30>41 +
	36-40	45	2.58	.94			
	41 +	53	2.49	.96			
Normatif Bağlılık	20-25	26	2.76	1.14			
	26-30	62	2.77	1.04			
	31-35	38	2.56	1.03	1.245	.293	-
	36-40	45	2.99	1.12			
	41 +	53	2.57	.97			
İşten Ayrılma Niyeti	20-25	26	1.82	.66			
	26-30	62	1.94	1.02			
	31-35	38	1.76	.78	1.880	.115	-
	36-40	45	1.75	.81			
	41 +	53	1.51	.73			

Özel eğitim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yalnızca devam bağlılığı alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ($F_{(4-219)}=2.351$, $p<.05$), duygusal ve normatif bağlılık alt boyutlarında ise bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Devam bağlılığındaki farkın kaynağını saptamak için yapılan LSD testi sonucunda 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılıklarının 20-25 yaş ile 36 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde ise yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet süresine göre örgütsel bağlılığın; duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları ve işten ayrılma niyetine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.
Özel Eğitim ğretmenlerinin Hizmet Süresine Göre rgtsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	Ss	F	p	LSD
Örgütsel Bağlılık							
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	81	3.33	1.13	.279	.891	-
	6-10 yıl	53	3.29	1.08			
	11-15 yıl	38	3.19	1.10			
	16-20 yıl	32	3.43	1.16			
	21 +	20	3.45	.84			
Devam Bağlılığı	1-5 yıl	81	2.72	.92	2.092	.083	-
	6-10 yıl	53	2.73	1.05			
	11-15 yıl	38	2.82	.90			
	16-20 yıl	32	2.25	.90			
	21 +	20	2.84	.90			
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	81	2.85	1.12	1.415	.230	-
	6-10 yıl	53	2.54	1.02			
	11-15 yıl	38	2.91	1.05			
	16-20 yıl	32	2.49	1.06			
	21 +	20	2.77	.82			
İşten Ayrılma Niyeti	1-5 yıl	81	1.98	.912	4.566	.001	1-5>16-20, 1-5>21+
	6-10 yıl	53	1.71	.88			
	11-15 yıl	38	1.85	.82			
	16-20 yıl	32	1.46	.63			
	21 +	20	1.27	.40			

Tablo 7’de de görüldüğü gibi özel eğitim ğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir şekilde değişmediği ($p>.05$); işten ayrılma niyetlerinin ise anlamlı bir şekilde değiştiği ($F_{(4-219)}=4.566$, $p<.05$) saptanmıştır. LSD testi sonucuna göre 1-5 yıl ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin işten ayrılma niyeti, diğer hizmet sürelerine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Tablo 8’de özel eğitim ğretmenlerinin görev yaptđđı kuruma göre örgütsel bağlılığın; duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları ve işten ayrılma niyetine ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.
Özel Eğitim ğretmenlerinin Görev Yaptđđı Kuruma Göre rgtsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Görev Yaptđđı Kurum	n	\bar{x}	Ss	F	p	LSD
Örgütsel Bağlılık							
Duygusal Bağlılık	İlkokul	94	3.34	1.12	1.594	.177	-
	Ortaokul	66	3.28	1.13			
	Lise	22	3.65	.90			
	Rehabilitasyon Merkezi	26	3.44	1.06			

	RAM	16	2.78	.91			
Devam Bağlılığı	İlkokul	94	2.67	.98			
	Ortaokul	66	2.63	.85			
	Lise	22	3.07	1.06			
	Rehabilitasyon Merkezi	26	2.66	.85	1.211	.307	-
	RAM	16	2.45	1.17			
Normatif Bağlılık	İlkokul	94	2.77	1.08			
	Ortaokul	66	2.76	1.10			
	Lise	22	2.74	.99			
	Rehabilitasyon Merkezi	26	2.76	1.00	.681	.606	-
	RAM	16	2.31	.87			
İşten Ayrılma Niyeti	İlkokul	94	1.69	.83			
	Ortaokul	66	1.64	.67			
	Lise	22	1.82	.77			
	Rehabilitasyon Merkezi	26	2.38	1.13	4.594	.001	Reh.Mer>ilkokul, Reh.Mer>Ortaokul, Reh.Mer>Lise, Reh.Mer>RAM
	RAM	16	1.56	.79			

Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı kurum değişkenine göre örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($F_{(4-219)} = 4.594$, $p < .05$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonucu rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin, diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9.
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Ölçekler	İşten Ayrılma Niyeti	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
İşten Ayrılma Niyeti	1			
Duygusal Bağlılık	-.225**	1		
Devam Bağlılığı	-.211**	.039	1	
Normatif Bağlılık	.009	.550**	.326**	1

Yapılan korelasyon analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyeti ile örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin normatif bağlılıkları ile işten ayrılma niyeti arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 10'da özel eğitim ğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının işten ayrılma niyetini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

Özel Eğitim ğretmenlerinin İşten Ayrılma Niyetinin Yordanmasına İlişkin oklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart				p	İkili r	Kısmi r
	B	Hata	β	t			
Sabit	5.481	.677		8.091	.000		
Duygusal Bağlılık	.000	.026	-.292	-3.763	.000	-.225	-.246
Devam Bağlılığı	-.097	.036	.188	2.739	.007	-.211	.182
Normatif Bağlılık	.100	.049	.108	1.313	.191	.009	.088
R= 0.326,	R ² = 0.106						
F _(3,219) =8.724	p= 0.000						

Regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenler olan örgütsel bağlılığın; duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarının birlikte, bağımlı değişken olan işten ayrılma niyeti ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur (R=0.326, R²=0.106, p<0.05). Örgütsel bağlılığın üç alt boyutu birlikte toplam varyansın yaklaşık % 11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işten ayrılma niyeti üzerindeki göreli önem sırası; duygusal bağlılık (-.292), devam bağlılığı (.188) ve normatif bağlılık (.108) şeklinindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal ve devam bağlılığı değişkenlerinin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları saptanmıştır. Normatif bağlılık değişkeni ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve öneriler

Örgütsel Bağlılık

Araştırmada zel eğitim ğretmenlerinin duygusal bağlılıkları yüksek, devam ve normatif bağlılıkları orta düzeyde bulunmuştur. İşten ayrılma niyetleri ise düşük olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar daha önce farklı örneklem grupları ile yapılan araştırmaların bulguları ile kısmen tutarsızlık göstermiştir. Örneğin, Garipağaoğlu (2013), zel okul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada normatif bağlılığın en düşük, devam bağlılığının ise en yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Gençer elik (2020), yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığının çok düşük, devam bağlılığının orta düzeyde ve işten ayrılma niyetinin ise düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Duygusal bağlılığın diğer bağlılıklara göre yüksek düzeyde olması istenen bir durumdur. Örgütler bireylerin kendilerine normatif ve devam

bağlılığından ziyade duygusal bağlılıkla bağlanmalarını istemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma ortamı ve arkadaşlarını benimsemiş olmaları duygusal bağlılıklarının yüksek çıkmasına etki etmiş olabilir. Literatürde de desteklediği gibi (Gatling vd., 2016; Imran vd., 2017; Jonathan vd., 2013; Okubanjo, 2014; Şenel & Karaca, 2022) özel eğitim öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarının yüksek olması da işten ayrılma niyetlerinin düşük olmasına katkı sağlamıştır denilebilir.

Duygusal bağlılık açısından mezuniyet değişkeni etkili bulunmuştur. Alan mezununu olan özel eğitim öğretmenlerinin alan dışı mezunlarına göre duygusal bağlılıkları daha yüksek çıkmıştır. Bilgin (2018) de özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslek öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durum özel eğitim mezunu öğretmenlerin lisans eğitimlerini doğrudan özel gereksinimli öğrencilere yönelik almış olmaları, öğrencilerin özelliklerini en baştan kabullenmeleri ve bu öğrencilerin davranışlarına daha çok aşına olmaları ile açıklanabilir. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrenci sayısı açısından da duygusal bağlılıklarının değiştiği anlaşılmıştır. Sınıfında 1-5 arasında öğrencisi bulunan özel eğitim öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Uştu ve Tümkaya (2017), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada mezuniyet ve sınıf mevcudunun duygusal bağlılığı etkilemediğini saptamışlardır. Süreci bilme ve daha iyi yönetebilmenin beraberinde getirdiği çalışma rahatlığı, alan mezunu olan ve sınıfında daha az öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarının artmasında etkili olmuş olabilir.

Devam bağlılığının ilişkili olduğu tek değişken yaş olarak belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde yaş ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır (Brown, 2003; Culverson, 2002; Demirkıran, 2004; Meyer vd., 1993). Mevcut araştırmada yaşları 26-30 arasında olan özel eğitim öğretmenlerinin 20-25 ile 36 ve üstü yaş grubunda olanlara göre devam bağlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Demirkıran (2004) ise bu araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak yaş faktörünün duygusal ve devam bağlılığını etkilemediğini buna karşın normatif bağlılığı etkilediğini belirlemiştir. Devam bağlılığı işi zorunluluk nedeniyle yürütmek anlamına gelmektedir. Yaşın artmasıyla birlikte bireylerin başka örgütlerde alternatif iş bulma olanakları azalmakta ve mevcut işin cazibesi artmakta, böylece devam bağlılığı da artmaktadır (Gürül, 2013). Bu çalışmada da 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin başka alternatifleri olmadığını düşündükleri için zorunluluk nedeniyle örgütte çalışmaya devam ettikleri söylenebilir.

Normatif bağlılık yalnızca öğrenci sayısına göre farklılık göstermiştir. Öğrenci sayısı 1-5 arasında olan özel eğitim öğretmenlerinin normatif bağlılıkları, öğrencisi sayısı 6-10 arasında olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Normatif bağlılık ahlaki yükümlülük nedeniyle örgüte bağlı olmayı ifade etmektedir. Sayısının az olması öğrencileri daha iyi tanımayı sağlar. Öğrenciyi tanımak da onlarla daha güçlü

bağlar kurmaya yol açar. Sınıfında daha az sayıda ğrencisi olan özel eğitim öğretmenleri de kurulan bu bağ nedeniyle kendilerini öğrencilere karşı daha çok sorumlu hissederek normatif anlamda örgüte daha fazla bağlanmış olabilirler.

Özel eğitim öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarının; cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi ve görev yaptığı kurum değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bilgin (2018) de benzer şekilde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve çalıştığı kurum değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde ğretmenlerin örgütsel bağlılığının sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalarda elde edilen sonuçların farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (iftçi Kahrıman, 2022; Konakcı Güven, 2018; Uştu & Tümkaya, 2017). Sonuçlarda görülen farklılıklar, çalışılan grupların özellikleri ve örgütlerin idari yapısının aynı olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Cinsiyetin rgtsel bağlılık ile ilişkisi çok sayıda araştırmada ele alınmıştır. Farklı branşlardaki (akır, 2007; Gökaslan, 2018; Karataş & Güleş, 2010; zsoy vd., 2004; Topaloğlu vd., 2008) ve özel eğitim alanındaki (Altun, 2010; Bilgin, 2018; Demirkıran, 2004) ğretmenlerle yapılan araştırmaların bir kısmında mevcut çalışmada elde edilen sonuca benzer olarak örgütsel bağlılığın cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın cinsiyete göre değiştiği çalışmalarda ise kadınlarla erkeklerin örgütsel bağlılık düzeyleri konusunda fikir birliğine varılamamış ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin duygusal bağlılığının daha yüksek olduğu belirlenirken (iftçi Kahrıman, 2022; Konakcı Güven, 2018) bazılarında tam tersi olarak kadınlarda daha yüksek olduğu (zkeskin, 2019; Tiryaki, 2005) bulunmuştur. Çalışmaların bir kısmında da öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarının cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir (Gl, 2018; Sönmez, 2016; Yoldaş, 2019). Buna karşın Çakınberk ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada erkek özel eğitim ğretmenlerinin, kadınlardan daha yüksek düzeyde bir normatif bağlılığa sahip oldukları belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık literatüründe cinsiyet değişkenine hem cinsiyet modeline göre hem de iş modeline göre yaklaşılmaktadır (Aven vd., 1993). Kadınlarnın rgte bağlılıkları cinsiyet modeline göre şu şekilde açıklanmaktadır: “Kadınlr, kimliklerinin ve tatminlerinin ana kaynağını aile rolleri olarak kabul etmektedirler. Dolayısıyla annelik rolleri onlar için işlerinden çok daha önemlidir. Ancak erkekler için işleri çok daha nde gelir”. Buna karşın işe dayalı model görüşünde: “Kadınlarnın ve erkeklerin iş tutumları arasında farklılık olmadığı, bu tutumların her iki cinsiyette de aynı şekilde geliştiği” belirtilmektedir (Loscocco,1990, s.155). Örgütlerin, işgörenlerine eşit ve adil davranışlar sergilemesi halinde her iki cinsiyetin de eşit düzeyde bağlılık kazanabileceği belirtilmektedir (Aven vd., 1993; Hawkins, 1998).

Bu araştırmada medeni durumun örgütsel bağlılık açısından anlamlı bir değişken olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca paralel araştırma sonuçları bulunmakla birlikte

(Çiftçi Kahrıman, 2022; Eskibağ, 2014; Karakoç, 2016) medeni durumun örgütsel bağlılık açısından etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur. Örneğin Altun (2010) ve Demirkıran (2004) evli öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin bekârlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da evlilik kurumunun erkek yaşamını düzene kavuşturması, kadınlarda ise iş yükünün ve sorumlulukların artması olduğu varsayılmıştır. Evli olan çalışanlar işten ayrılmayı daha maliyetli buldukları için örgütsel bağlılıkları daha yüksek olabilir. Bağcıoğlu (2017) ise evli çalışanlarda devam bağlılığının yüksek olmasını artan ailevi sorumluluklar ile açıklamıştır. Çalışmada medeni duruma göre örgütsel bağlılıkta bir farklılık çıkmaması öğretmenlerin işlerine ilişkin görev ve sorumluluklarını medeni durumdan bağımsız olarak gerçekleştirme düşüncesi ile hareket etmiş olmalarından kaynaklı olabilir.

Araştırmada hizmet süresi ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki bulunmamıştır. Örgütsel bağlılığın hizmet yılına göre değişmediğini destekleyen çalışmalar (Çakır, 2007; Çiftçi Kahrıman, 2022; Zaman, 2006) olmakla birlikte, literatürde işgörenin örgütteki hizmet süresinin uzamasıyla mesleğe ve örgütüne devam bağlılıklarının arttığı da ortaya konmuştur (Ezer, 2014; Gökaslan, 2018; Meyer vd, 1993; Meyer vd., 2002; Sabuncu, 2015). Öğretmenlerin hizmet süreleri artsa da çalışma ortamlarının değişmemesi, örgütsel bağlılıklarının da değişmemesinde etkili olmuş olabilir.

Çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının görev yaptığı kurum türüne göre değişmediği anlaşılmıştır. Bilgin (2018) de aynı şekilde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kurum türüne göre değişmediğini bulmuştur. Öğretmenler genellikle tüm kurumlarda benzer özelliklere sahip koşullarda çalıştıkları için örgütsel bağlılıkları değişmemiş olabilir.

Örgütsel bağlılığa ilişkin sonuçlar dikkate alındığında sosyodemografik değişkenlerin özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını etkileme konusunda kesin bir sonuca varılamadığı ve nispeten zayıf kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin bireysel olmaktan çok örgütsel nedenlere dayalı olarak (örneğin, müdürlerin liderlik tarzları (Nguni vd., 2006, iş tatmini, tükenmişlik (Gençer Çelik, 2020), örgütsel destek (Nayir, 2012), örgütsel özdeşleşme (Çakınberk vd., 2011) ve örgüt kültürü (Batugal & Tindowen, 2019) açıklanmasından kaynaklı olabilir. Literatürde örgütsel bağlılığı, demografik faktörler ile örgütsel faktörlerin etkilediği ifade edilmektedir (Oktay & Gül, 2005). Bireysel ya da örgütsel faktörlerden birinin örgütsel bağlılık üzerinde daha etkili olduğunu bildiren çalışmaların yanı sıra ikisinin eşit ağırlıkta etkili olduğunu iddia eden çalışmalar da mevcuttur (Çakınberk vd., 2011).

İşten Ayrılma Niyeti

Öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyetin işten ayrılma niyeti ile ilişkisine yönelik araştırma

sonuçları değişebilmektedir. Bazı araştırmalarda bu çalışmada elde edilen sonucu destekleyecek bir şekilde cinsiyetin işten ayrılma niyeti ile ilişkili olmadığı bildirilirken (Cross & Billingsley, 1994; Mo, 2018; Yüksel & Yüksel, 2014), tam tersi sonuçların bulunduğu araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmında erkek retmenlerin (ztrk ifti vd., 2015; Morvant & Gersten, 1995; Uştu & Tümkaya, 2017) bir kısmında da kadın retmenlerin (Eichinger, 2000; Singer, 1993) işten ayrılma niyeti daha yüksek olarak bulunmuştur. Rice ve Goessling (2005), erkek özel eğitim retmenlerinde işten ayrılma niyetinin daha fazla olmasının; işe alınması ve işte kalmasındaki zorluklar, düşük sosyal statü, düşük maaşlar, retmenlik mesleğinin ‘kadın işi’ olarak algılanması ve diğer faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Türkiye’deki özel eğitim okullarında karşılaşılan sorunların kadın ve erkek üretmenler için benzer olmasından dolayı cinsiyet, işten ayrılma niyetinde etkili olmamış olabilir.

Araştırmada bekâr retmenlerin işten ayrılma niyetinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Işten ayrılma niyeti evli retmenlerde sorumluluk alanlarının daha fazla olması nedeniyle daha düşük, buna karşın bekâr retmenlerde iş değiştirmede daha rahat davranabilmeleri nedeniyle daha yüksek çıkmış olabilir. Ancak medeni durum her zaman işten ayrılma niyetini belirlemede etkili bir değişken olmayabilir. Nitekim Mo (2018) ile ztrk ifti ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları araştırmalarda medeni durumun işten ayrılma niyeti açısından anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

retmenlerin işten ayrılma niyetinde yaş değişkenine göre bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu literatür ile örtüşmemektedir. Yapılan bir çok çalışmada geç retmenlerin işten ayrılma niyetinin daha yaşlı meslektaşlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır (Boe vd., 1997; Cross & Billingsley, 1994; Morvant & Gersten 1995; Singer, 1993; ztrk ifti vd., 2015; Yüksel & Yüksel, 2014). Bu çalışmada yaşa göre fark çıkmaması ülkemizdeki iş bulma koşulları açısından düşünüldüğünde şaşırtıcı olmayabilir. retmen olmayı isteyen birçok kişi KPSS sınavına girip başarılı olduktan sonra göreve atanmaktadır. Atanma oranlarının az olması nedeniyle emek vererek bu fırsatı yakalayan üretmenler, ayrıldıkları takdirde ortaya çıkacak gelir kaybı riskini göze alamadıkları için işten ayrılmayı düşünmüyor olabilirler.

Alan dışı mezunu olan özel eğitim retmenlerinin işten ayrılma niyeti, alan mezunu olan retmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Alan mezunu özel eğitim retmenlerinin, destek olma ve kaynaştırma ortamlarında rencilere sağlanan hizmet konusundaki yeterlik düzeyleri alan dışı mezunlardan daha yüksektir (ğlmş, 2014). Bu yeterlilikler mesleki zgven ve iş doyumunu arttırdığı için alan mezunu retmenlerin işten ayrılma niyetini de negatif yönde etkilemiş olabilir.

Araştırma sonucunda 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında hizmet süresine sahip olan retmenlerin işten ayrılma niyeti, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahip

olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmında hizmet süresi az olan öğretmenlerin hizmet süresi fazla olan meslektaşlarına göre daha çok işten ayrılma niyeti taşıdıkları belirlenmiştir (Billingsley, 2004b; Conley & You, 2016; Cross & Billingsley, 1994; Gersten vd., 2001; Miller vd., 1999; Morvant & Gersten, 1995; Stempien & Loeb, 2002; Whitaker, 2000; Yüksel & Yüksel, 2014). Bazı çalışmalarda ise hizmet süresi ile işten ayrılma niyeti arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır (Moç, 2018; Öztürk Çiftçi vd., 2015). Hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin daha fazla olması öğretmenlik dışında yeni fırsatlar elde etmiş olmaları ya da daha kısa süreli öğretmenlik yapmayı hedeflemiş olmalarından kaynaklı olabilir.

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan ve öğrenci sayısı 6-10 arasında olan öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmalarda rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin; çalışma ortamları, mesleki niteliklerle ilgili yetersizlikleri, ailelerin beklentileri, RAM uzmanları ve normal eğitim okulu öğretmenleri ile yetersiz iletişim ve çalıştıkları öğrenci gruplarının güçlükleri nedeniyle bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Güleç-Aslan vd., 2014; Yüksel Kayahan, 2018). Conley ve You (2021) da sınıf bağlamı değişkenlerinin (algılanan sınıf büyüklüğü ve öğrenci davranışı) işten ayrılma niyetinin yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Özel eğitimde sınıfın kalabalık olması, öğrencilerin özel gereksinimleri nedeniyle öğretmenin daha fazla efor harcamasına neden olacağı için bir dezavantaj oluşturabilir. Rehabilitasyon merkezinde çalışmak ve fazla sayıda öğrenci ile ilgilenmek sınıf kontrolü ve işi zorlaştırdığından dolayı öğretmenlerin tükenmelerine ve dolayısıyla da işten ayrılma niyeti taşımalarına neden olabilir.

Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetinin duygusal ve devam bağlılıkları arttıkça, azaldığı bulunmuştur. Yapılan birçok araştırma bu bulgu ile tutarlı olarak, örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyeti ile negatif yönde ilişkili olduğunu ve işten ayrılma niyetini önemli ölçüde azalttığını göstermiştir (Gatling vd., 2016; Golan vd., 2007; Hackett vd., 1994; Jonathan vd., 2013; Imran vd., 2017; Okubanjo, 2014; O'Reilly & Caldwell, 1980). Araştırmada duygusal ve devam bağlılığının özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Normatif bağlılık ise önemli bir etki oluşturmamıştır. Bu bulgu elde edilen diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin, Gençer Çelik (2020) öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer şekilde duygusal ve devam bağlılığının işten ayrılma niyetini yordadığını, normatif bağlılığın ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını belirlemiştir. Jonathan ve arkadaşları (2013) da işten ayrılma niyeti düşük olan öğretmenlerin duygusal bağlılığının yüksek, devam bağlılığının orta ve normatif bağlılığının ise çok düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır. Aynı şekilde Klein ve

Park (2015) da mevcut araştırma sonucunu destekleyici nitelikte devam bağlılığının işten ayrılma niyetiyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

İncelenen araştırmaların büyük bir kısmında duygusal bağlılık, işten ayrılma niyetinin en önemli yordayıcısı olarak belirtilmektedir (Al Momani, 2017; Gatling vd., 2016; Gautam vd., 2004; Kamel, 2013; Trimble, 2006; şenel & Karaca, 2022). alışmalar özellikle duygusal bağlılığın önemine işaret etmektedir. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek çalışanların işe, yöneticilerine, iş arkadaşlarına, örgüte ve mesleğe ilişkin algıladıkları problemlere toleransları yükselmekte ve başa çıkma kapasiteleri artmaktadır (Dirik, 2019). Böylece duygusal bağlılığı yüksek, tutarlı kişi sel ve örgütsel hedeflere sahip, sadık ve daha bağlı çalışanlar örgütle özdeşleşerek işlerini sürdürme eğiliminde olacaklardır. rgtleriyle özdeşleşen çalışanlar, kendi istekleriyle örgütlerini destekleyici davranışlara yönelecek ve örgüt yararına gönüllü olarak daha fazla çaba sarf edeceklerdir (Boen vd., 2006).

neriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1.Tüm sonuçlar dikkate alındığında sosyodemografik özelliklerin özel eğitim ğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarından daha çok işten ayrılma niyetleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda özel eğitim ğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve işten ayrılma niyetlerinin bireysel değişkenler yanında örgütsel değişkenlerle de (mesleki yeterlilik, iş doyumunu, motivasyon, mesleki gelişim, iş yükü, okul iklimi, meslektaş ve idari destek, yöneticilerin liderlik tarzları) ilişkisinin araştırılması önerilebilir.

2.Örgütsel bağlılıkları düşük, işten ayrılma niyeti yüksek olan alan dışı mezunlarının, mesleki yeterliliklerinin arttırılması için ek eğitim hizmetlerinin verilmesi ve iş doyumunu arttırıcı fiziki ve sosyal ortamların oluşturulması katkı sağlayabilir. Ayrıca yeni işe başlayan öğretmenlerin destek ihtiyaçlarına odaklanmak kritik öneme sahiptir, çünkü öğretmenler bu yıllarda daha çok işten ayrılma riskiyle karşı karşıyadır.

3.Bu alışma, işten ayrılma niyetini inceleyen kesitsel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda işten ayrılma niyeti yüksek olan öğretmenlerin boylamsal olarak incelenip bu niyetlerinin gerçekten işten ayrılma davranışına dönüşmesinde ne kadar etkili olduğu belirlenebilir.

Etik Kurul ve çıkar atışması Beyanı

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanlığı'ndan 20.07.2022 tarih ve 446683 sayı ile gerekli izin ve onamlar alınmıştır. Yazarın herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar atışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Al Momani, H.M. (2017). The mediating effect of organizational commitment on the relationship between work-life balance and intention to leave: Evidence from working women in Jordan. *International Business Research*, 10(6), 164-177. <https://doi.org/10.5539/ibr.v10n6p164>
- Ali, H.M. & Yangaiya, S.A. (2015). Investigating the influence of distributed leadership on school effectiveness: A mediating role of teachers' commitment. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 163-174. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1s1p163>
- Alijanpou, M., Dousti, M. & Alijanpour, M. (2013). The relationship between organizational commitment and organizational trust of staff. *Annals of Applied Sport Science*, 1(4), 45-52.
- Allam, F. C. & Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Child*, 10, 37-49.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 264094) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 51-54. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i3p51>
- Amble, B. (2006). Work- life balance becoming critical to recruitment and retention. *Management Issues*. Retrieved on September 24, 2023. <https://www.management-issues.com/news/2981/work-life-balance-becoming-critical-to-recruitment-and-retention/>
- Armstrong-Stassen, M. (1998). Alternative work arrangements: Meeting the challenges. *Canadian Psychology* 39(1-2), 108-123. <https://doi.org/10.1037/h0086799>
- Avcı, N. & Küçükusta, D. (2009). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 33-44.
- Aven, F., Parker, B. & McEvoy, G.M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organization: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 642-648. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90043-Q](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90043-Q)
- Bağcıoğlu, Z. (2017). *Çalışanlarda motivasyon ve örgütsel bağlılık* (Tez No. 449969) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Batool, M. & Ullah, R. (2013). Impact of job satisfaction on organizational commitment in banking sector: Study of commercial banks in district Peshawar, *International Review of Basic and Applied Sciences*, 1(2), 12-24. <https://www.researchgate.net/publication/269929286>
- Batugal, M.L.C. & Tindowen, D.J.C. (2019). Influence of organizational culture on teachers' organizational commitment and job satisfaction: The case of catholic higher education institutions in the Philippines. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2432-2443. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071121>

- Bilgin, Y. (2018). *zel eēitim okullarında grev yapan ēretmenlerin alışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel baēlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 529421)[Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya].Yksekēretim Kurulu Bařkanlıēı Tez Merkezi.
- Billingsley, B. (2004a). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *J. Spec. Educ.* 38, 39-55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Billingsley, B. S. (2004b). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370-376. <https://doi.org/10.1177/00222194040370050101>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Rev. Educ. Res.* 89, 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D. & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411. <https://doi.org/10.1177/002246699703000403>
- Boen, F., Vanbeselaere, N. & Cool, M. (2006). Group status as a determinant of organizational identification after a takeover: A social identity perspective. *Group Processes Intergroup Relations*, 9 (4), 547 - 560. <https://doi.org/10.1177/1368430206067555>
- Brown. B.B. (2003). *Employees' organizational commitment and their perception of supervisors' relations-oriented and task-oriented leadership behaviors* [Master's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/employees-organizational-commitment-their/docview/305300530/se-2?accountid=15725>
- akinberk, A., Derin, N. & Demirel, E. T. (2011). Örgütsel zdeşleşmenin örgütsel baēlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli zel eēitim kurumları rneēi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 89-121.
- akır, A. (2007). *İlkēretim okullarında görev yapan ēretmenlerin örgütsel baēlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 211334) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul].Yksekēretim Kurulu Bařkanlıēı Tez Merkezi.
- Cammann C., Fichman M., Jenkins D. & Klesh, J. (1979). The Michigan organizational assessment questionnaire. *Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor*, 71, 138.
- ankıran, S. (2019). *zel eēitim alanında çalışan ēretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı deēiřkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 555243) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya].Yksekēretim Kurulu Bařkanlıēı Tez Merkezi.
- Chitiyo, M. (2006). Special education in Zimbabwe: Issues and trends. *The Journal of the International Association of Special Education*, 7(1), 22-27. <https://doi.org/10.1186/s12978-015-0055-2>

- Çiftçi Kahrıman, G. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Tezsiz yüksek lisans, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Conley, S. & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 45, 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Cross, L.H. & Billingsley, B.S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children* 60(5), 411-421.
- Culverson, D. E. (2002). *Exploring organizational commitment following radical change: A case study within the parks Canada agency* [Master's thesis, University of Waterloo]. <http://hdl.handle.net/10012/717>
- Dehaloo, G., & Schulze, S. (2013). Influences on the work engagement of secondary school teachers in rural Kwazulu-Natal. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 9(2), 225-240. <https://doi.org/10.4102/td.v9i2.205>
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 149033) [Yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma* (Tez No. 188149) [Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü-Kocaeli].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 524807) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi -İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dirik, D. (2019). Ulusal yazın bağlamında işten ayrılma niyetinin öncüllerine ilişkin bir metaanaliz çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 26(1), 131-155. <https://doi.org/10.18657/yonveek.520699>
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412.
- Elitharp, T. (2005). *The relationship of occupational stres, psychological strain, satisfaction with job, commitment to the profession, age, and resilience to the turnover intentions of special education teachers* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University].<https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-occupational-stress-psychological/docview/305381130/se-2?accountid=15725>
- Eskibağ Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki* (Tez No. 370646) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Tez No. 385877) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Bttner, G., Hardy, I., Klieme, E. & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fellows, S., Kahn, W. A. & Kessler, E. H. (2016). *Encyclopedia of management theory*. https://www.researchgate.net/publication/264205545_Organizational_commitment_theory
- Fore, C. III, Martin, C. & Bender, W.N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0017>
- Fransson, G., & Frelin, A. (2016). Highly committed teachers: What makes them tick? A study of sustained commitment. *Teachers and Teaching*, 22(8), 896-912. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1201469>
- Fu, W., Pan, Q., Zhang, C. & Cheng, L. (2022). Influencing factors of Chinese special education teacher turnover intention: Understanding the roles of subject well-being, social support, and work engagement. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 342-353. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780553>
- Garipaaolu, B. . (2013). Examining organizational commitment of private school teachers. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 3(2), 22-28.
- Gatling, A., Kang, H. J. A. & Kim, J. S. (2016). The effects of authentic leadership and organizational commitment on turnover intention. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(2), 181-199. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2014-0090>
- Gautam, T., Van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(3), 301-315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2004.00150.x>
- Gençer elik, G. (2020). retmenlerin iten ayrılma niyetlerinde i tatmini, örgütsel bağlılık ve tkenmiliin rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(7), 276-294. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/56000/751629>
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/10.1177/001440290106700408>
- Gkaslan, M.O. (2018). retmenlerde rgtsel balılık, ie gmlmlk, ie adanmılık ve iten ayrılma niyeti ilikisi: Bir alan alıması. *Türk Sosyal Bilimler Aratırmaları Dergisi*, 3(2), 25-46.
- Golan, O., LaCava, P. G. & Baron-Cohen, S. (2007). Assistive Technology as an Aid in Reducing Social Impairment in Autism. In R. L. Gabriels & D. E. Hill (Ed.), *Growing up with Autism: Working with school-age children and adolescents* (pp. 124-142). Guilford Press.
- Gl, . (2018). *İlkokul retmenlerinin zyeterlik inancı ile örgütsel balılıı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 532839) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güleç-Aslan, Y., zbey, F., Sola-zg, C. & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-659.

- Güngören, A. S. (2020). *Otizm üzerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı* [Tezsiz yüksek lisans, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Gürül, B. (2013). *Takım çalışması ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Tez No. 331088) [Doktora tezi, Aydın Üniversitesi-Istanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hackett, R. D., Bycio, P. & Hausdorf, P. A. (1994). Further assessments of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 15-23. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.1.15>
- Hagaman, J. L. & Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teach. Educ. Spec. Educ.* 41, 277-291. <https://doi.org/10.1177/0888406417725797>
- Hawkins, Wilbert D. (1998). *Predictions of affective organizational commitment among high school principals* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/predictors-affective-organizational-commitment/docview/304461116/se-2?accountid=15725>
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümünde okul müdürlerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618.
- Imran, R., Allil, K. & Mahmoud, A. B. (2017). Teacher's turnover intentions: Examining the impact of motivation and organizational commitment. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 828-842. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0131>
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 8(3), 499-534 <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jonathan, H., Thibeli, M. & Darroux, C. (2013). Impact investigation of organizational commitment on intention to leave of public secondary school teachers in Tanzania. *Developing Country Studies*, 3(11), 78-91. <https://core.ac.uk/download/pdf/234681336.pdf>
- Kamel, M. M. (2013). The mediating role of affective commitment in the relationship between quality of work life and intention to leave. *Life Science Journal*, 10(4),1062-1067.
- Karakoç, B. (2016). *Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 416225) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karakuş, S., & Ünsal, S. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 831-850.
- Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (37. baskı). Nobel Yayıncılık
- Karataş, S. & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Klein, H. J. & Park, H. M. (2015). Organizational commitment. In: James D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, (2nd edition, pp. 334–340), Elsevier.

- Konakçı Güven, E. (2018). *İlkokullarda rgtsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir alışma)* (Tez No. 506584) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Loscocco, K. A. (1990). Reactions to blue-collar work: A comparison of women and men. *Work and Occupations*, 17(2), 152-177. <https://doi.org/10.1177/0730888490017002002>
- Makanjee, C.R., Hartzler, Y.F. & Uys, I.L. (2006). The effect of perceived organizational support on organizational commitment of diagnostic imaging radiographers. *Radiography*, 12(2), 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2005.04.005>
- McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W. & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research, and application*. Sage publications.
- Meyer, J. P. Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Mller, M. D., Brownell, M. T. & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Mo, T. (2018). Duygusal emek davranışlarının işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: zel eğitim kurumlarında alışanlar üzerine bir araştırma. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(13), 673-690. <https://doi.org/10.31623/iksad.107>
- Morvant, M. & Gersten, R. (1995). Attrition/retention of urban special education teachers: Multi-faceted research and strategic action planning. *Final Performance Report*, 1[Chapter Three and Chapter Four].
- Murangi, A., Rothmann S. & Nel, M. (2022). Special education teachers' job demands-resources profiles and capabilities: Effects on work engagement and intention to leave. *Front Psychol.*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942923>
- Murangi, A. & Bailey, L. (2022). Employee engagement of special needs teachers in Windhoek, Namibia: The moderating role of job crafting. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1964>
- Nayir, F. (2012). The relationship between perceived organizational support and teachers' organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 97-116.

- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 372165) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Oktay, E. & Gül, H. (2005). *Demografik değişkenlerin duygusal, devamlılık ve normatif bağlılıkla ilişkileri üzerine bir araştırma*. *İktisat, İşletme ve Finans Dergisi*, 4, 65 - 83.
- Okubanjo, A. O. (2014). Organizational commitment and job satisfaction as determinant of primary school teachers turnover intention. *Higher Education of Social Science*, 7(1), 173-179. <http://dx.doi.org/10.3968/5304>
- O'Reilly, C. A. & Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of post decisional justification. *Administrative Science Quarterly*, 597-616.
- Özkeskin, M. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 602351) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özsoy, A. S., Ergül, Ş. & Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-Dergi*, 6 (2). http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=221.12/08/2005
- Öztürk Çiftçi, 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. <http://dx.doi.org/1017719/jisr.20154115082>
- Peyton, D. J., Acosta, K., Harvey, A., Pua, D. J., Sindelar, P. T., Mason-Williams, L., Dewey, J., Fisher, T. & Crews, E. (2021). Special education teacher shortage: Differences between high and low shortage states. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 5-23. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406420906618>
- Rice, C.J. & Goessling, D.P. (2005). Recruiting and retaining male special education teachers. *Remedial and Special Education*, 26(6), 347-356. <http://dx.doi.org/10.1177/07419325050260060501>
- Sabuncu, Ş. (2015). *Eğitim kurumlarında uygulanan kariyer yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Kazan ilçesi örneği)* (Tez No. 397401) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306. <http://dx.doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. (2000). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>

- Şenel, S. & Karaca, A. (2022). Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki de örgütsel kimliğin aracı rolü: Devlet okullarında bir alan araştırması. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, 1, 19-42. <https://doi.org/10.35344/japss.1067434>
- Shyman, E. (2011). Examining mutual elements of the job strain model and the effort-reward imbalance model among special education staff in the USA. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 349–363.
- Singer, J.D. (1993). Are special educators' career paths special? Reports from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59, 262-279.
- Snmez, M. (2016). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 448408) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sousa-Poza, A. & Henneberger, F. (2004). Analysing job mobility with turnover intentions: An international comparative study. *Journal of Economic*, 38(1), 113-137. <https://doi.org/10.1080/00213624.2004.11506667>
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tett, R. & Meyer, J. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46, 259–293. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x>
- Thornton, B., Peltier, G. & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House*, 80(5), 233-238. <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.80.5.233-238>
- Tiryaki, T. (2005). *rgt kltrnn örgütsel bağlılık üzerine etkileri* (Tez No. 185986) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Ktahya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tiwari, A., Das, A. & Sharma, M. (2015). Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Topaloğlu, M., Koç, H. & Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş Dergisi*, 9(4), 4-11.
- Trimble, D. E. (2006). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover intention of missionaries. *Journal of Psychology and Technology*, 34(4), 349-360. <https://doi.org/10.1177/009164710603400405>
- Uştu, H. & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330256>
- Van der Klink, J. J. L., Bltmann, U., Burdorf, A., Schaufeli, W. B., Zijlstra, F. R. H., Abma, F. I., Brouwer S, & van der Wilt, G.J. (2016). Sustainable employability–definition, conceptualization, and implications: A perspective based on the capability approach. *Scand. J. Work Environ. Health* 42, 71-79. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3531>

- Vittek, J. (2015). Promoting special educator teacher retention: A critical review of the literature. *SAGE Open*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.1177/2158244015589994>
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional children*, 66(4), 546-566.
- Xie, Z. & Zhang, L.F. (2022). Attitudes towards inclusive education and organizational commitment: Comparing three types of teachers in Chinese inclusive education schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-4. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2022.2112146>
- Yapıcı, N. (2008). *İşyerinde sistematik yıldırma(mobbing), algılanan nedenleri ve iş tatmini ile işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Antalya ili tarım sektöründe bir araştırma* (Tez No. 229311) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yeo, L.S., Chong, W.H., Neihart, M.F. & Huan, V.S. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>
- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 533724) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yücel, I. & Bektaş, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.346>
- Yüksel Kayahan, D. (2018). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(2), 57-64.
- Yüksel, H. & Yüksel, M. (2014). İş doyumunu ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: İlköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 5 59- 572.
- Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 215384) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Zemba, B. & Chipindi, F. M. (2020). Challenges faced by pupils with disabilities in accessing primary education in two selected inclusive education piloting schools in Livingstone district. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, 7 (12), 116-126. <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2020.71205>

Extended Abstract

Organizational commitment has long attracted the attention of researchers due to its impact on intentions to stay in or leave a job (Jonathan et al., 2013; McInerney et al., 2015). Organizational commitment and intention to leave are two critical facets of a teacher's career. Individuals with an intention to leave tend to be employees whose expectations are not met, leading to decreased organizational commitment, job

satisfaction, and performance. Those with an intention to leave their job may prefer to depart when favourable conditions arise. Recent studies (e.g., Hagaman and Casey, 2018; Billingsley and Bettini, 2019) have expressed concerns about special education teachers' job retention. An individual's intention to leave indicates the likelihood of changing jobs within a specific period (Sousa-Poza and Henneberger, 2004). Teachers' intentions to leave significantly affect their job, and if teachers leave, the mission of special education, already operating with limited personnel, could be jeopardized. Special education schools cannot function sustainably without teachers, and students cannot receive a quality education. Intention to leave has consequences for organizations, employees, and society, including the need to find and train new employees for organizations, job disruption for employees, income instability, psychological and family problems, and the waste of job-specific gains. Therefore, this research was conducted to determine the thoughts of special education teachers regarding organizational commitment and intention to leave and to contribute to identifying measures that can be taken to mitigate potential negative outcomes.

In this context, the research examined the organizational commitment and intention to leave special education teachers based on certain sociodemographic variables (gender, marital status, age, department of graduation, years of service, the number of students and institution). Additionally, the study investigated whether organizational commitment was a significant predictor of intention to leave.

The research, conducted using a relational survey model, included 224 special education teachers working in different cities in Turkey. The data collection instruments used in the study included a personal information form, an organizational commitment scale, and intention to leave scale. Data were collected online, and the analysis was performed using t-tests, ANOVA, Pearson correlation, and multiple linear regressions.

The results of the study revealed that teachers had high levels of emotional commitment and moderate levels of continuance and normative commitment. Their intentions to leave were found to be low. Significant differences in emotional commitment were only observed in terms of the department of graduation and the number of students. Teachers with degrees in special education and those with 1-5 students exhibited higher emotional commitment levels. The only variable associated with continuance commitment was age; teachers between the ages of 26-30 had higher continuance commitment compared to those aged 20-25 and 36 and older. Normative commitment levels of teachers varied based on the number of students, with those having 1-5 students exhibiting higher normative commitment than those with 6-10 students. Organizational commitment among special education teachers was not found to differ based on gender, marital status, years of service and institution.

The study found that the intention to leave a job did not significantly differ based on gender or age. However, teachers' intentions to leave their jobs significantly differed in favour of single teachers, non-special education graduates, those with less experience, those working for the GRC and those with 6-10 students.

A moderate negative relationship was found between teachers' emotional and continuance commitment and their intentions to leave their jobs, while no significant relationship was observed with normative commitment. Therefore, it can be said that as teachers' emotional and continuance commitment increases, their intentions to leave their jobs decrease. The study also found that emotional and continuance commitments were effective predictors of special education teachers' intention to leave, while normative commitment did not have a significant predictive effect. This result is in line with numerous international studies, which have also found a negative relationship between organizational commitment and intention to leave (Golan et al., 2007; Hackett et al., 1994; O'Reilly and Caldwell, 1980). In a study conducted in Turkey, Şenel and Karaca (2022) also found a significant, negative, and moderate relationship between teachers' emotional commitment levels and their intentions to leave their jobs. Their research indicated that as teachers' emotional commitment levels increased, their intentions to leave their jobs decreased.

Considering the results related to organizational commitment, it can be concluded that sociodemographic variables have a more significant impact on special education teachers' intentions to leave their jobs than on their organizational commitment. Therefore, future research should explore the relationships between organizational variables and teachers' organizational commitment and intentions to leave their jobs, in addition to individual variables.

It is essential to note that this study is a cross-sectional investigation focusing on intention to leave. Future research should longitudinally examine individuals with high intentions to leave to determine how effective these intentions are in leading to actual intention to leave behaviours.

Önlisans Öğrencilerinin Risk İçeren Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalıklarının Saptanması ve Eğitilmesi*

Müfide Merve Yazıcıoğlu Coşgun**, Sultan Melek Oktay***, Elif Sena İnce****

Makale Geliş Tarihi:02/11/2024

Makale Kabul Tarihi:23/04/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1384975

Öz

Riskli davranışlar, bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen ve birey-çevre ilişkisi için risk içeren durumlardır. Riskli durumlara maruz kalma zamanla bireylerde bağımlılığa neden olabilmektedir. Günümüzde gençler arasında en yaygın görülen riskli davranışlardan biri de dijital oyun bağımlılığıdır. Bu çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile ilgili farkındalıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aydıntepe Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören önlisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında öncelikle üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı farkındalıkları tespit edilmiş daha sonra bu konuda eğitim verilerek bağımlılığa ilişkin farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Dijital oyun bağımlılığı farkındalığı düşük olan öğrencilere yapılan eğitim sonrasında farkındalıklarının orta düzeye yükseldiği ve bunun istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Davranışsal bağımlılık, dijital oyun bağımlılığı, riskli davranışlar


Determining and Educating Associate Degree Students' Awareness Regarding Risky Digital Game Addiction


Abstract

Risky behaviors are situations that negatively affect individuals' lives and pose risks to the individual-environment relationship. Exposure to risky situations can cause addiction in individuals over time. One of the most common risky behaviors among young people today is digital game addiction. This study aimed to improve students' awareness of digital game addiction. The study group consists of associate degree students studying at Aydıntepe Vocational School in the 2023-2024 academic year. Within the scope of this study, first of all, university students' awareness of digital game addiction was determined, and then it was aimed

* Bu çalışma 2022-2 döneminde TÜBİTAK-2209-A üniversite öğrencileri araştırma projeleri desteği programı tarafından fonlanmıştır.

** Bayburt Üniversitesi, Aydıntepe Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Bayburt, Türkiye, merveyazicioglu@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0387-6510 

*** Bayburt Üniversitesi, Aydıntepe Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Bayburt, Türkiye, smelekoktay@bayburt.edu.tr ORCID: 0000-0002-8348-0374 

**** Bayburt Üniversitesi, Aydıntepe Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Bayburt, Türkiye, senaince67@gmail.com ORCID: 0009-0005-7927-1800 

Kaynak Gösterme: Yazıcıoğlu Coşgun, M. M., Oktay, S. M. & İnce, E. S. (2024). Önlisans öğrencilerinin risk içeren dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıklarının saptanması ve eğitilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2017-2033.

to raise addiction awareness by providing training on this subject. A single group pretest-posttest experimental design, one of the quantitative research methods, was used in the study. It was determined that after the training given to students with low awareness of digital game addiction, their awareness increased to a medium level and this was statistically significant.

Keywords: Behavioral addiction, digital game addiction, risky behaviors

Giriş

Birey ve çevresi için istenmeyen sonuçlara yol açan ve bireylerin kişisel gelişimlerini engelleyen davranışlar riskli davranış olarak tanımlanmaktadır (Jessor, 1991). Gençlerde riskli davranış sergileme eğilimi genelde arkadaşlarına, çevresine veya kendisine meydan okuma isteği ile oluşmaktadır. Ayrıca gençlerin bir gruba ait olma çabası ve arkadaş çevresinde oluşan rekabet ortamı ile riskli davranış sergilemeye olan yatkınlıkları artabilmektedir. Riskli davranış beraberinde birtakım kazanımlar da getirir. Aslında bunlar gençler için kazanım gibi görünse de zamanla zarar verici durumlara dönüşerek riskli davranış sergileme olasılığını arttırabilirler. Bu kazanımlar; cesur görünmek, kendini kanıtlamaya karşı duyulan istek, yetişkin gibi görünme çabası ve yaşanan heyecan duygusu gibi durumlardır. Riskli davranış sergileyerek elde edildiği zannedilen bu kazanımlar bu tür davranışların sergilenme sıklığını da arttırabilmektedir. (Jessor ve diğerleri, 1991). Yukarıda bahsedilenler göz önüne alındığında riskli davranışların ortaya çıkma sürecinin öncesinde ve sonrasında bir takım faktörlerin neden olabileceği söylenebilir.

Riskli davranışlar yukarıda bahsedilen birtakım kazanımlar nedeniyle özellikle gençler arasında oldukça sık yapılmaktadır. Gençler bu tür durumlar ile her an karşı karşıya kalabilmektedirler. Gençler riskli davranışların içerisinde o kadar yer almaktadır ki riskli davranış sergilemek bazı gençlerin yaşamlarının vazgeçilmez haline gelmektedir. Riskli davranışların baskın kültürel değerlerle, bireylerin genetik, psikolojik, biyolojik ve gelişimsel alt yapıları ile ilişkili olan karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir (Alikaşifoğlu, 2008). Bu nedenle risk içeren davranışların tespit edilmesi ve gençlerin bu tür durumlara maruz kalmasının önüne geçilebilmesi adına bu tür çalışmalar yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında riskli davranışlar; okul terki (Yazıcıoğlu Coşgun & Kağan, 2023), anti-sosyal davranışlar (Jessor, 1991) zararlı madde kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları (Gençtanırım, 2014), riskli cinsel davranış (Yılmazçetin Eke, 2007), kendine zarar verme ve evden kaçma (Ögel, 2007) gibi bir takım alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu alanlara her geçen gün yeni riskli davranışlar eklenmektedir. Bunlardan bir tanesi de teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan internet-teknoloji bağımlılığı (Dowell, Burgess & Cavanaugh, 2009) ve dijital oyun bağımlılığı (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2015) dir.

Bağımlılıklar bir kereden ne olacak diye başlar. Riskli davranışla devam eder ve nitekim zarar veren bir davranışa dönüşür. Bağımlılık, zarara neden olan davranışın yoğunluğu ve sıklığına, dürtü veya isteklerin şiddetine, davranışı sınırlamaya veya

durdurmaya yönelik ciddi girişimlerin başarısızlığına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (West & Brown, 2013).

Dijital oyun genel anlamda herhangi bir ekran karşısında ekrana bağlı bir veya birden fazla kol/konsol ile oyunculara sunulan seviyelerin geçilerek başarıya ulaşılması beklenen bir yapay zekâ örüntüsüdür. Mevcut zaman diliminde oyuncusu/oyuncuları ile iletişime geçebilen dijital oyunlar eski zaman diliminde var olan oyunlara nazaran çok daha gelişmiş bir düzeydedir (Sayın, 2016). Özellikle Z kuşağında geleneksel oyun anlayışının yerini alan dijital oyun furyası 2000’li yıllarda artış göstermiştir (Yalçın İrmak & Erdoğan, 2015).

Gençler dijital oyun deneyimini yaşadktan sonra eğlenceli vakit geçirdiklerini anladıkları için haz verici bu davranışı tekrarlamak istemektedirler. İlk yıllarda sınırlı olan dijital oyunlar teknolojiye ilerlemeler sayesinde zamanla daha cezbedici hale gelmişlerdir. Bunun nedeni dijital oyunların etkileşiminin çok daha yüksek olması, gençlere kendi üzerinde kontrol yetkisi vermesi, ödül-kayıp mekanizmasıyla bir geribildirim üretmesi gibi özelliklere sahip olması da olabilir (Van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2017).

Gençler arasında dijital oyun oynamanın nedenleri arasında günlük yaşam dinamiği içinde çeşitli başarısızlıklar veya başarısız olabilmek ihtimali etkilidir. Başarının başka ve de kolay bir yol ile elde edilmesi gençleri oyun dünyasına sürüklemektedir. Ayrıca dijital oyunları başka etkinliklere tercih etmek, oyunu gerçek hayatta ilişkilendirmek ve gerçek hayatta karşılaşılan bir sorunu çözmek yerine oyun oynamayı tercih etmek sayılabilir (Yalçın & Bertiz, 2019).

Bilgisayar, tablet veya akıllı telefonlar ile oynanabilen dijital oyunlar; var olan mevcut tüm elektronik araçlarla oynanabilmekle birlikte birey/bireylerin arzu ettiği herhangi bir ortamda da gerçekleştirilebilmektedir (Kirriemuir, 2002). Dijital oyun bağımlılığı; bu tip bir mecrâ üzerinde geçirilen vaktin kişinin hayatında sosyal/duygusal problemlere neden olmasına karşın bireyin kontrol duygusunu kaybederek sürekli ve takıntılı bir şekilde oyuna devam etmesi olarak tanımlanmaktadır. (Lemmens, Valkenburg & Peter, 2009).

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle 10-19 yaş arasındaki ergenlerin aşırı oyun oynama davranışı sergiledikleri görülmektedir (Greenberg ve diğerleri., 2010; Rideout, Foehr & Roberts, 2010). Dijital oyun oynamak aslında çok zararlı bir durum değildir. Ancak dijital oyun oynama isteği kişi tarafından kontrol edilemiyorsa ve bireyin yaşamda sıkıntılara sebep oluyorsa bağımlılık oluşuyor demektir (Ögel, 2012). Nitekim bireylerde sosyal veya duygusal sorunlara neden olduğu halde, dijital oyunlar aşırı ve kompulsif düzeyde kullanılmaya devam ettiği takdirde dijital oyun bağımlılığı oluşmaktadır (Lemmens, Valkenburg & Peter, 2009). Bu nedenle dijital oyun bağımlılığı ile ilgili yapılacak olan çalışmaların alana katkı sağlayacağı ve önleyici çalışmalarla problem yaratan bu durumun ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmadaki amaç dijital oyun bağımlılığı farkındalığının tespit edilmesi ve artırılmasına yönelik bağımlılık eğitim programı hazırlanması ve uygulanmasıdır. Böylece öğrencilerin farkındalık seviyeleri arttırıldığında dijital oyun bağımlısı olma olasılıklarının azalacağı düşünülmektedir. Bağımlılık oluşması muhtemel olan davranışa karşı farkındalığın artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar, bağımlılığın oluşmadan etkisinin kaldırılmasında önemli bir etkidir (West & Brown, 2013). Bu nedenle yapılan çalışma dijital oyun bağımlılığı farkındalığı arttırmak amacı ile yapıldığı için özgündür.

Problem Durumu

Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı farkındalıklarının tespit edilmesi ve bu alana yönelik bir bağımlılık eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hedefler aşağıda sıralanmıştır:

1. Meslek Yüksekokulu öğrencilerine ölçek uygulaması yapılarak dijital oyun bağımlılığı farkındalıklarının tespit edilmesi
2. Dijital oyun bağımlılığı farkındalığı düşük olan öğrencilerin risk durumlarını azaltacak bir bağımlılık eğitim programının düzenlenmesi
3. Düzenlenen eğitim programının risk içeren deney grubuna uygulanması
4. Uygulama sonrasında dijital oyun bağımlılığı farkındalıklarının tekrar tespit edilmesi ve ilk ölçümle arasındaki farka bakılarak programın uygunluğunun değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Aşağıda araştırma soruları sıralanmıştır:

1. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri nedir?
2. Farkındalık düzeyleri düşük olan öğrencilere uygulanan eğitim programı sonrasında öğrencilerin farkındalık düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Dijital oyun bağımlılığı farkındalığını arttırmak için düzenlenen bağımlılıkla mücadele eğitim programı, üniversite öğrencilerinin dijital oyun riskli davranışının farkındalığı üzerinde etkililiğinin incelenmesine yönelik oluşturulmuştur. Bu çalışma yarı deneysel tek grup ön test-son test desenli bir çalışmadır. Bu çalışmada işlem öncesi ve sonrası puanlar karşılaştırılarak işlemin etkisi hesaplanır. Bu desenin sınırlılığı zamana bağlı değişimi ön görememesidir. Kesintili zaman serisi yöntemi ile bu zaman etkisi çözülebilirdi ancak çalışmada zaman kısıtlılığı nedeni ile zaman etkisi

test edilememiştir. Bu çalışmanın sınırlılıkları kontrol ve plasebo gruplarının olmayışı ve izleme testlerinin zaman sınırlılığından dolayı takip edilmemesidir. Nitekim yarı deneysel tek grup ön test-son test deseni alanda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri (Field & Hole, 2019) olduğu için tercih edilmiştir. Deneysel desen tasarımı aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Deneysel desen tasarımı

Araştırma Geçerliliği

Araştırma geçerliği; bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonucun doğruluğu ve gerçekliğini anlamaktır. Araştıma geçerliğinden iç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin doğru kurulmasına, dış geçerlik ise sonuçların genellenebilme durumunun sağlanmasına bağlıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Çalışma tek grup deseni olduğu için iç geçerlik açısından birtakım sınırlıklar bulunmaktadır. İç geçerlik sağlanması için test uygulamadan hemen sonra uygulanmış, ön test ve son test arasında zaman etkisi olmaması için süre kısa tutulmuştur (İki test arası 1 haftadır.). Ancak bu durum testin ikinci uygulamasında hatırlanmasına ve test etkisine yol açabilir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalarda iç geçerliği arttırmak için grup sayısının artırılması ve farklı testler kullanılması önerilebilir. Dış geçerlikte en önemli unsur örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilme gücüdür. Örneklemin büyüklüğü .80 güç düzeyi, anlamlılık .05 ve etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde yeterli sayıdadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni Bayburt Üniversitesi Aydıntepe Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören ve 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde kayıt yaptıran öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden gönüllü olarak çalışmaya katılan 149 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Ölçek puanlaması 12-30 puan düşük, 31-47 puan orta ve 48-60 puan arası yüksek farkındalık olarak belirlenmiştir. Deney grubunu belirlerken ön test farkındalık puanı düşük olan (12-30 puan arası) ve düşüğe yakın orta puan alan (31-36 puan arası) öğrenciler arasından 37 öğrenci tespit edilmiştir. Ancak eğitime gönüllü olarak 26 kişi katıldığı için çalışma bu öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Deney grubunu belirlerken ön test farkındalık puanı yüksek olmayan

öğrenciler arasından 37 öğrenci tespit edilmiştir. Bunun nedeni yapılan eğitim programının bireylerde farkındalık düzeylerini arttırıp arttırmayacağını test edebilmektir. Dış geçerliği özel katılımcı grupların aşırı kullanılması etkilediği için (Field ve Hole, 2019) tamamen düşük puan alan öğrenciler yerine ölçekten yüksek puan almayan öğrenciler tercih edilmiştir. Uç değerler olan en düşük değeri alan öğrenciler de çalışmaya dahil edilmemiştir. Bunun nedeni iç geçerlilik ölçütlerinden ortalamaya yaklaşma eğiliminin (Field ve Hole, 2019) ortadan kaldırılmasıdır. Bu şekilde belirlenen 37 öğrenci çalışmaya davet edilmiş ancak gönüllü olarak 26 kişi katıldığı için çalışma bu öğrenciler üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği (DOBİFÖ)

Ölçek, Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2020) tarafından oluşturulmuştur. Amacı dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyini belirlemektir. 18-43 yaş aralığına ölçek uygulaması yapılabilmektedir. Çalışma grubu üniversite öğrencilerinden oluştuğu için ölçek bu çalışmada uygulanabilir. Faktör yükleri .51 ve .79 arasında olan 12 maddeden ve 2 faktörden (içsel farkındalık ve dışsal farkındalık) oluşmakta olan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %54,94'tür. Alt-üst grup ortalamaları farkı anlamlıdır. Madde toplam korelasyonuna ait değerler .50 ile .76 arasındadır. Uyum indeksleri ($\chi^2/sd=1.25$, RMSEA=.03, PGFI=.74, PNFI=.77, GFI=.92, AGFI=.91, IFI=.99, NFI=.96 ve CFI=.99) olup ölçek uygulama yapmak için kabul edilebilir değerlere sahiptir. Aşağıdaki tabloda mevcut çalışma için yapılmış olan güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 1.

Mevcut Çalışma İçin Hesaplanan Güvenirlik (DOBİFÖ)

Alt boyut	N	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
İçsel farkındalık	149	5	,865
Dışsal farkındalık	149	7	,841
Ölçek toplamı	149	12	,912

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı Kalaycı (2010)'nın güvenilirlik katsayısı sınıflamasına göre $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ölçek güvenilirliği oldukça yüksektir. Bu nedenle araştırmaya devam edilmiştir. Yukarıdaki veriler incelendiğinde, bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek düzeyde güvenilir (Büyüköztürk, 2018) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmaya devam edilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Çalışmada araştırmacılar tarafından katılımcılar hakkında bilgi edinmek için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve dijital oyun bağımlılığını tespit edebilmek için birtakım sorular yöneltilmiştir.

Veri Analizi

İşlem

Çalışmanın ilk kısmında Aydıntepe Meslek Yüksekokuluna 2023-2024 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilerle görüşme yapılmıştır ancak dijital oyun bağımlılığının görüşmelerle tespit edilemeyeceği anlaşılmıştır. Zaman kazanmak açısından ölçek uygulaması yapılırken birtakım demografik sorular yöneltilmiş ve dijital oyunlarla sıklıkla vakit geçiren öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sorular aşağıda verilmiştir.

- 1.Dijital oyun oynuyor musunuz? (Evet-Hayır)
- 2.Hangi tür dijital oyunları oynarsınız? (savaş oyunları-yarışma oyunları- bilgi oyunları- diğer)
- 3.Dijital oyun oynama sıklığınız nedir? (Her gün- Haftada birkaç kez- Ayda birkaç kez-Diğer)
- 4.Dijital oyun oynamak bende.... (bağımlılık yapabilir-bağımlılık yapmaz)

Ölçek maddeleri ve demografik sorular Google Form aracılığı ile hazırlanmıştır ve 149 kişiye ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçek maddelerinin kime ait olduğunun tespit edilmesi önemli olduğundan (ön test ve son test farkına bakabilmek için) formu dolduran kişilerden öğrenci numaraları ve ad soyad belirtmeleri istenmiştir. Formun girişinde kişisel bilgilerle ilgili gönüllü olur formu öğrencilere onaylatılmıştır ve ölçek çalışmasına formu onayladıktan sonra geçmeleri sağlanmıştır. Çalışma ile ilgili veri toplanması için Bayburt üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. (30/03/2023 tarih ve 120/5 sayılı karar).

Çalışmanın ikinci kısmında dijital oyun bağımlılığı farkındalıklarını arttırmak amacıyla bağımlılık eğitim programı hazırlanmıştır. Materyaller hazırlanırken Yeşilay'ın liselere yönelik düzenlemiş olduğu Teknoloji Bağımlılığı ile ilgili eğitimden faydalanılmıştır (Yeşilay, 2023). Eğitim programı yürütücü tarafından, ön test sonrası dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalığı düşük olan 26 öğrenciye yönelik olarak yapılmıştır. Hatırlama etkisi olmaması için son test ön testten üç hafta sonra yapılmıştır. Eğitim 1 gün ve 2 saat sürmüştür. Eğitim sonunda katılımcılara son Eğitim sonunda katılımcılara son test uygulanmıştır.

Çalışmanın son aşamasında eğitim verilen grubun ön test ve son test arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek için betimsel ve çıkarımsal (bağımlı örneklemelerde t testi) analizler SPSS 2.5 programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmaya gönüllü katılan 149 öğrencinin cevaplandırmış olduğu anket sonrası veriler aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.
Betimsel Analiz Tablosu

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	116	77,9
	Erkek	33	22,1
Sosyo-ekonomik düzey	Alt	23	15,4
	Orta	122	81,9
	Üst	4	2,7
Dijital oyun oynama durumu	Evet	83	55,7
	Hayır	66	44,3
Dijital oyun türü	Savaş	26	17,4
	Yarışma	30	20,1
	Bilgi	61	40,9
	Diğer (farklı oyun türü oynayan veya oynamayanlar)	32	21,5
	Her gün	7	4,7
Dijital oyun oynama sıklığı	Haftada birkaç kez	45	30,2
	Ayda birkaç kez	71	47,7
Dijital oyun oynamak bende	Diğer (oyun oynamayanlar)	26	17,4
	Bağımlılık yapabilir	31	20,8
	Bağımlılık yapmaz	118	79,2
Toplam		149	100,0

Tablo 2'deki betimsel veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir (%77,9). Ayrıca katılımcılardan 122'si orta düzeyde ekonomik durumu olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %55,7'si dijital oyun oynamakta ve genellikle bilgi içeren oyunları oynadıklarını söylemektedirler (%40,9). Oyun oynama sıklığı ise genelde ayda birkaç kezdir (%47,7). Tablo incelendikten sonra deney grubuna dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi için elde edilen veriler farkındalık ölçeğinden alınan puanlar ile de kıyaslanmış ve en düşük puana sahip olan 37 öğrenci tespit edilmiştir. Ölçek ön testi puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Ön Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
İçsel farkındalık	149	17,9463	5,45842
Dışsal farkındalık	149	26,6040	6,49201
Toplam	149	44,5503	11,28886

Farkındalık ölçeği içsel farkındalık alt boyutu bireyin dijital oyun bağımlılığına yönelik iç sesini anlama, dijital oyun bağımlılığı yüzünden oluşan duyguların farkında olma düzeyini tespit etmek için kullanılmaktadır. En yüksek 25, en düşük 5 puan alınmaktadır. Katılımcıların içsel farkındalık alt boyut puan ortalamaları 17,9 olup orta düzeyde olduğu söylenebilir. Dışsal farkındalık alt boyutu ise bireyin dijital oyun bağımlılığının arkadaş, iş, okul gibi çevre ile olan ilişkilerini ne yönde etkilediğini anlayıp farkında olma düzeyini tespit etmek için kullanılmaktadır. En yüksek 35, en düşük 7 puan alınmaktadır. Katılımcıların dışsal farkındalık alt boyut puan ortalamaları 26,6 olup orta düzeyde olduğu söylenebilir. Toplam puan ise bize katılımcıların dijital oyun bağımlılığına ilişkin bilgi düzeyi, bunun içsel ve dışsal etkilerini anlama ve farkında olma düzeyini belirlemesi hakkında bilgi verir. En yüksek 60, en düşük 12 puan alınmaktadır. Katılımcıların dijital oyun bağımlılığı farkındalık puan ortalamaları 44,55 olup orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Deney grubuna dâhil edilen 37 öğrenciden 26'sı eğitime katılmıştır. Deney grubuna ait betimleyici istatistikler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Deney Grubuna Ait Betimleyici İstatistikler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	20	76,9
	Erkek	6	23,1
Sosyo-ekonomik düzey	Alt	2	7,7
	Orta	23	88,5
	Üst	1	3,8
Dijital oyun oynama durumu	Evet	13	50
	Hayır	13	50
Dijital oyun türü	Savaş	6	23,1
	Yarışma	3	11,5
	Bilgi	10	38,5
	Diğer (farklı oyun türü oynayan veya oynamayanlar)	7	26,9
Dijital oyun oynama sıklığı	Her gün	3	11,5
	Haftada birkaç kez	7	26,9
	Ayda birkaç kez	9	34,6
	Diğer (oyun oynamayanlar)	7	26,9
Dijital oyun oynamak bende	Bağımlılık yapabilir	5	19,2
	Bağımlılık yapmaz	21	80,8
Toplam		26	100,0

Tablodaki veriler incelendiğinde kadın öğrenciler (%76,9) orta düzeyde sosyo ekonomik durumu olduğunu düşünenler (%88,5), bilgi türünde oyun oynayanlar (%38,4), ayda birkaç kez oyun oynayanlar (%34,6) ve kendisinde oyunun bağımlılık yapmayacağını düşünen (%80,8) öğrenciler çoğunluktadır. Dijital oyun oynayan ve oynamayan öğrenciler ise eşittir. Deney grubu ön test puan istatistikleri ise Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubu Ön Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
İçsel farkındalık	26	10,6154	3,35949
Dışsal farkındalık	26	17,4615	4,70090
Toplam	26	28,0769	6,72858

Katılımcıların içsel farkındalık alt boyutu puan ortalamaları 10 olup düşük düzeyde olduğu söylenebilir (alt boyut en yüksek puan 25, en düşük puan 5’tir). Dışsal farkındalık alt boyutundan en yüksek 35, en düşük 7 puan alınmaktadır. Katılımcıların dışsal farkındalık alt boyut puan ortalamaları 17,4 olup düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Toplam puandan en yüksek 60, en düşük 12 puan alınmaktadır. Katılımcıların dijital oyun bağımlılığı farkındalık puan ortalamaları 28 olup düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Deney grubuna uygulanan eğitim sonrası son test puan istatistikleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
İçsel farkındalık	26	18,0000	5,40370
Dışsal farkındalık	26	26,9231	5,49125
Toplam	26	44,9231	9,98368

Farkındalık ölçeği içsel farkındalık alt boyutu en yüksek 25, en düşük 5 puan alınmaktadır. Katılımcıların içsel farkındalık alt boyut puan ortalamaları 18 olup orta düzeyde olduğu söylenebilir. Dışsal farkındalık alt boyutundan en yüksek 35, en düşük 7 puan alınmaktadır. Katılımcıların dışsal farkındalık alt boyut puan ortalamaları 26,9 olup orta düzeyde olduğu söylenebilir. Toplam puan en yüksek 60, en düşük 12 puan alınmaktadır. Katılımcıların dijital oyun bağımlılığı farkındalık puan ortalamaları 44,9 olup orta düzeyde olduğu söylenebilir.

*p>.05

Son aşama olarak deney grubunun ön test ve son test puanları istatistiksel olarak kıyaslanmıştır. Bunun için öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Örneklem küçüklüğü nedeniyle (Kilmen, 2015) normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7 de verilmiştir.

Analizler incelendiğinde son testlerin normallik varsayımını karşıladığı ancak ön testin normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Ancak sadece

Kolmogorov-Smirnov testine göre normallik kararı verilemez (Çokluk, Ö.,

Tablo 7.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı

	Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov	Sd	p
ÖN TEST	İçsel farkındalık	,199	26	,009
	Dışsal farkındalık	,282	26	,000
	Toplam	,220	26	,002
SON TEST	İçsel farkındalık	,134	26	,200*
	Dışsal farkındalık	,117	26	,200*
	Toplam	,097	26	,200*

Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş., 2021). İkinci yapılacak olan çarpıklık basıklık değerlerine bakmaktır. Çarpıklık basıklık değerleri eğer +1 ve -1 arasında bir değere sahipse verilerin normal dağıldığı varsayılır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2021). Ön test çarpıklık basıklık değerleri içsel farkındalık alt boyutu (Çarpıklık=,456 ve Basıklık= ,887), dışsal farkındalık alt boyutu (Çarpıklık=,456 ve Basıklık= ,887) ve toplam puan için (Çarpıklık=,456 ve Basıklık= ,887), +1 ve -1 arasında bir değere sahip olduğundan normal dağıldığı varsayılmıştır.

Normallik varsayımları karşılandığından ve aynı grubun iki farklı puanı karşılaştırılacağından bağımlı örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların Dijital Bağımlılık Toplam Puanları İçin Ön Test Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Farkındalık	N	\bar{X}	Ss	df	t	p	Ort. Farkı	%95 Güven Aralığı	
								Düşük	Yüksek
Ön-test	26	28,08	6,73	25	-6,946	,000*	-16,85	-21,8	-11,9
Son-test	26	44,9	9,98						

*p < .01

Bağımlı örneklem için t testi sonuçlarında, katılımcıların bağımlılık farkındalığı eğitim programı öncesi ve sonrasında elde ettikleri dijital oyun bağımlılığı farkındalık puanları karşılaştırılmış ve bu iki test arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (p=,000). Buna göre deney grubunun farkındalık ön test puan ortalamasının (Ort: 28,07, Ss:6,7) son test puan ortalamasına (Ort: 44,9, Ss: 10,0) göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{25} = -6,946$, p<.001). Dijital oyun bağımlılığı farkındalık puanlarında ortalama yükseliş 16,85 olarak

bulunmuştur ve değerler, -21,18 ile -11,9 arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bayburt Üniversitesi Aydıntepe Meslek Yüksekokulunda 2023-2024 yılında öğrenim gören ve dijital oyun bağımlılığı farkındalığı düşük olan öğrenciler üzerinde yapılan eğitim programının sonucunda, eğitim programının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiş olup öğrencilerin farkındalık seviyeleri orta düzeye ulaşmıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın etkili olduğu ve bağımlılığı önleyici müdahalelerde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Alan yazında dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle 10-19 yaş arasındaki ergenlerin aşırı oyun oynama davranışı sergiledikleri görülmektedir (Greenberg ve ark., 2010; Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Üniversite öğrencileri genellikle 17-21 yaş aralığına sahiptir. Bu nedenle araştırmanın üniversite öğrencileri ile yapılması uygun görülmüştür.

Dijital oyun bağımlılığında ilk müdahale bireyin dijital oyun bağımlılığını fark ettirmeye ve azaltmaya yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalar yapmaktır (Bağatarhan ve Siyez, 2017). Yapılan bir çalışmaya göre zamanı değerlendirmeye yönelik yapılan etkinliklerin dijital oyun bağımlılığını etkilediği bulunmuş bu nedenle eğitim içerisinde bu konuya ağırlık verilmesi önerilmiştir (Aksoy, 2018). Nitekim araştırmacılar tarafından hazırlanan bağımlılıkla mücadele eğitim programı içerisinde de zaman yönetimi konusu ele alınmıştır. Bu durum programın etkili olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca farkındalığa yönelik yapılan çalışmaların, dijital oyun bağımlılığını azalttığına yönelik elde edilen bulguların varlığı da (Bezençon, De Santo, Holzer & Lanz, 2023; Tso ve diğerleri, 2022; Sezgin, Altun Ekiz & Kır, 2021; Can & Tekkurşun Demir, 2020) araştırmada bulunan sonucu desteklemektedir.

Oyun bağımlılığı müdahale programları her zaman olumlu sonuçlanmayabilir. Nitekim üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada müdahale programı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bunun nedeni sadece oyun bağımlılığına müdahalede bulunan tek başına bir programın oyun bağımlılığını ortadan kaldırmada etkili olmayabileceği durumudur. Çünkü bağımlılık kapsamlı bir müdahale gerektirmektedir (Doğan Keskin, 2019). Bu çalışmada uygulanan eğitim programı dijital oyun bağımlılığı farkındalık seviyelerinde düşük düzeyden orta düzeye yükselmesi sağlanmıştır. Ancak bu sebep sadece hazırlanan eğitim programına atfedilemez. Geliştirilen bu programa ek başka müdahaleler de uygulandığı takdirde daha fazla farkındalık kazandırılabilirdiği düşünülmektedir.

Son kırk yıl içerisinde sosyal modellerde bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Birçok sosyal bilimci de günümüz çocuklarındaki problemlerin sosyal modellerde meydana gelen değişikliklere bağlı olabileceğini dile getirmektedir. Ebeveynlerin ayrılma oranlarındaki artış, anne-baba ve çocukların birlikte geçirdiği

vaktin azalması, teknolojinin olumsuz ve de yaygın etkisi bahse konu değişimler arasında yer almaktadır (Shapiro, 1999). Anne-baba veya çocuğun bakımını yerine getiren kişi ile çocuğun kurduğu ilişkinin gelişim üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Olumlu ilişkiler kurma gereksinimi olan çocuk ile gerekli bağın kurulmaması halinde çocuk bağımlılığa yatkın davranışlar sergilemenin yanında özgüveni düşük ve şiddete eğilimli davranış örüntülerine de dâhil olmaktadır (Kitahara, 1987).

Oyun bağımlılığına ilişkin; özellikle bireyin büyüdüğü aile, kendine olan saygısı ve büyürken iletişimde olduğu sosyal çevresi gibi birçok risk durumu söz konusudur. (Şakiroğlu ve Akyol, 2018). Son yıllarda yapılmış araştırmalarda ebeveyn tutumları ve oyun bağımlılığı arasında bağ olduğu ve bu bağımlılığın aile bireyleri ile iletişim problemlerine neden olduğu tespit edilmiştir (Koçak ve Köse; 2014; Yiğit, 2017). Şimşek ve Yılmaz (2020), yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlara göre oyun bağımlılığına daha yatkın oldukları sonucuna varmışlardır. Dijital oyun bağımlılığı nedenleri arasında cinsiyet (erkeklerde daha fazla) ve ailenin psiko-sosyal durumunun (evde tek çocuk olmak, ebeveynlerin ayrı olması, aile ilişkilerinin kötü olması veya ebeveynlerin vefat etmesi durumunda daha fazla oyun oynanmaktadır) önemli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle dijital oyun bağımlılığı için farkındalık oluşturan çalışmalar yapmak önemlidir (Koç, 2020).

Bağımlılığın fark edilmesi uzun zaman almaktadır çünkü tasarlanan oyunlar bile aşamalı olarak bireyi oyuna bağlı hale getirmektedir (Uzunoğlu, 2021). Bu nedenle farkındalık kazandırmak daha önemli hale gelmektedir. Dijital oyun oynamanın birçok nedeni bulunmak ile birlikte bireylerin oyuna yönelme nedenleri de birbirinden farklıdır. Bu alandaki araştırmacıların, bağımlılık göstergelerini ve korunma yollarını daha net bir şekilde ortaya koyabilmeleri için araştırmalarını özele indirgeyerek uygulamaları daha net sonuçlanabilir olacaktır.

Kaynakça

- Aksoy, Z (2018). Adölesanlarda oyun bağımlılığı, yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. (Tez No. 493544) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alikaşifoğlu, M. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar, *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adölesan Sağlığı II, Sempozyum Dizisi*, 63, 2008, 55-59.
- Bağatarhan T ve Siyez D.M (2017). Programs for preventing internet addiction during adolescence: A systematic review. *Addicta-The Turkish Journal On Addictions*, 4(2): 257-265.
- Bezençon, V., De Santo, A., Holzer, A., & Lanz, B. (2023). Escape Addict: A digital escape room for the prevention of addictions and risky behaviors in schools. *Computers & Education*, 200, 104798.
- Can, H.C. ve Tekkurşun Demir, G. (2020). Sporcuların ve e-spor oyuncularının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 364-384 <https://doi.org/10.31680/gaunjss.770600>

- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015) *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. A. Aypay (Çev.Ed.) (2. Baskı) . Anı yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*,(6.Baskı), Pegem Akademi.
- Doğan Keskin, A. (2019). *Oyun bağımlılığı müdahale programının ergenlerin oyun bağımlılığı ve oyun motivasyonu ile duygusal davranışsal sorunlarına ve annelerinin düşüncelerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 585861) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirhan Sayın, M. E. (2016). *Dijital oyunların bilişsel yeteneklere etkileri: faktör referanslı bilişsel test kiti ile oyuncu ve oyuncu olmayan grupların karşılaştırılması*. (Tez No. 446117) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dowell, E. B., Burgess A. W. & Cavanaugh, D. J. (2009). Clustering of internet risk behaviors in a middle school student population, *Journal Of School Health*, 79(1), 547-553. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00447.x>
- Field, A. ve Hole G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır*. (1 baskı). A. Özer, (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Gençtanırım, D. (2014). Riskli davranışlar ölçeği üniversite formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 24-34. <https://doi.org/10.21031/epod.67191>
- Greenberg BS, Sherry J, Lachlan K et al. (2010) Orientations to video games among gender and age groups. *Simul Gaming* 41:238-259. <https://doi.org/10.1177/1046878108319930>
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action, *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605.
- Jessor, R., Donovan, J.E. & Costa, F. M. (1991) *Beyond adolescence problem behavior and young adult development*, Cambridge University Press, Transferred to digital printing 2006.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*. (2.Baskı). Edge Akademi.
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-Lib Magazine*. 8(2).
- Kitahara, M. (1987). Perception of Parental Acceptance and Rejection Among Swedish University Students. *Child Abuse and Neglect*, 11, 223-227
- Kalaycı, Ş.(2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (5. Baskı) Asil Yayınları.
- Koç, A.K. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde internet oyun bağımlılığı sıklığı ve etkili faktörler (Tez No. 622124) [Uzmanlık tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koçak, H., ve Köse, Z. (2014). Ergenlerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Sosyalleşme Süreçleri Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21-32.
- Lemmens JS, Valkenburg PM, Peter J (2009) Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychol*, 12(Suppl.1): 77-95.

- Ögel, K. (2007). Risk kavramının tanımı, Ögel, K. (Ed.) *Riskli Davranışlar Gösteren Çocuk ve Ergenler* (s. 13-25) içinde, Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Ögel K (2012) İnternet bağımlılığı, *İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak* (s.47-60) içinde. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rideout VJ, Foehr UG, Roberts DF (2010) Generation M2: Media in the lives of 8- to 18- year olds. Kaiser Family Foundation. <http://www.kff.org/entmedia/entmedia012010nr.com> adresinden 27/10/2023 tarihinde alındı.
- Sezgin, E., Altun Ekiz, M. ve Kır, S. (2021). Genç ve yetişkinlerde dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyi, *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 2 (3), 87-97.
- Shapiro, L. E. (1999). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (4.baskı.). (Kartal, Ü. Çev.). İstanbul: Varlık/Özel Yayınları.
- Şakiroğlu, M., Akyol Poyraz, C. (2018). *Çocukları Sanal Dünyadan Koruma Kılavuzu*. İstanbul: Hayygrup Yayıncılık.
- Şimşek, E., & Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de Yürütülen Dijital Oyun Bağımlılığı Çalışmalarındaki Yöntem ve Sonuçların Sistemantik İncelemesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1851-1866. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3920>
- Tso, W. W., Reichert, F., Law, N., Fu, K. W., de la Torre, J., Rao, N., Leung, L. K. Wang, Y.L., Wong, W.H.S.. & Ip, P. (2022). Digital competence as a protective factor against gaming addiction in children and adolescents: A cross-sectional study in Hong Kong. *The Lancet Regional Health–Western Pacific*, 20, 1-11.
- Tekkurşun-Demir, G., ve Cicioğlu, İ. (2020). Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği (DOBİFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Uzunoğlu, A. (2021). Dijital oyun ve bağımlılık. *Yeni Medya*, 2021(11), 116-131.
- Van IJendoorn MH, Bakermans-Kranenburg MJ. (2017) Editorial overview: Multidisciplinary and interdisciplinary perspectives on parenting. *Curr Opin 17.Psychol*. Jun 1;15-25.
- West, R. & Brown, J; (2013) *Theory of addiction*. Cambridge University Press
- Yalçın, S., & Bertiz, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 27-34.
- Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16-26.
- Yazıcıoğlu Coşgun, M.M. ve Kağan, M. (2023). Riskli davranışlar, ahlaki uzaklaşma ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*. 5 (2), 402-419.
- Yeşilay (2023). Teknoloji Bağımlılığı Eğitimi, <https://uygulayici.tbm.org.tr/Teknoloji-Bagimliliği> adresinden 27/10/2023 tarihinde alındı.
- Yılmazçetin Eke, C. (2007). Riskli davranışlarla ilgili olarak yapılan araştırmalara bir bakış, Ögel, K. (Ed) *Riskli Davranışlar Gösteren Çocuk ve Ergenler* (s. 33-51) içinde, Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.

Yiğit, E. (2017). Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığında Ailelerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tez No. 480165) [Yüksek Lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

The digital game craze, which replaced the traditional game concept especially in Generation Z, increased in the 2000s (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2015). Digital game, in general, is an artificial intelligence pattern in which success is expected to be achieved by passing the levels presented to the players with one or more controllers/consoles connected to the screen in front of any screen. (Sayın, 2016). Digital game addiction is defined as the individual losing their sense of control and continuing to play constantly and obsessively, even though it causes social/emotional problems in the person's life due to the screen. (Lemmens, Valkenburg and Peter, 2009).

The aim of this study is to prepare an addiction training program to raise awareness of digital game addiction among university students and thus raise awareness. Therefore, it is important to know the reasons for playing digital games. Reasons for playing digital games among young people include preferring digital games to other activities, associating the game with real life, and choosing to play games instead of solving a problem encountered in real life (Yalçın & Bertiz, 2019).

Considering the studies in the literature, it is seen that adolescents, especially between the ages of 10-19, exhibit excessive gaming behavior (Greenberg et al., 2010; Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). For this reason, the study was conducted with university students. Playing digital games is not actually very harmful. However, if the desire to play digital games cannot be controlled by the person and causes problems in social life, addiction occurs (Ögel, 2012). As a matter of fact, digital game addiction occurs if digital games continue to be used excessively and compulsively even though they cause social or emotional problems in individuals (Lemmens, Valkenburg, & Peter, 2009). It takes a long time for addiction to be noticed because even designed games gradually make the individual addicted to the game. brings (Uzunoğlu, 2021). It is important to be able to realize that you may be addicted to games without becoming addicted to them and to take control at the beginning of the situation. For this reason, it was deemed appropriate by the researchers to conduct a study on this subject and it was thought that it would contribute to the field.

The study was conducted with students enrolled at Bayburt University Aydıntepe Vocational School in the 2023-2024 academic year. The study consists of two parts. In the first part, the Digital Game Addiction Awareness Scale was applied to 149 students who participated voluntarily. The scale consists of 12 items and two subscales. These sub-dimensions are internal awareness and external awareness. The internal awareness sub-dimension of the awareness scale is used to understand the individual's inner voice regarding digital game addiction and to determine the level of

awareness of the emotions caused by digital game addiction. The highest score is 25 and the lowest score is 5. The participants' average internal awareness subscale score is 17.9, which is at a medium level. The external awareness sub-dimension is used to determine the level of awareness of the individual by understanding how their digital game addiction affects their relationships with the environment such as friends, work and school. The highest score is 35 and the lowest is 7. The average external awareness subscale score of the participants is 26.6, which is at a medium level. The total score gives us information about the participants' level of knowledge about digital game addiction and their level of understanding and awareness of its internal and external effects. The highest score is 60 and the lowest score is 12. The average digital game addiction awareness score of the participants is 44.55, which is at a medium level.

Since the research design was determined as a single group pretest-posttest experimental design, in the second part of the study, 37 students who received a low or medium score (between 12-36) from the pretest were identified and the experimental group was formed. A single-session training program was prepared for these students identified by the researchers. A booklet and presentation were prepared for the training content. While preparing the materials, the training on Technology Addiction organized by the Green Crescent for high schools was used (Yeşilay, 2023). 26 of the 37 students invited to the training participated. To eliminate the effectiveness of the pre-test, training was carried out 3 weeks after the pre-test application. At the end of the training, the scale was applied again to 26 students.

The study continued with analysis to compare pre-test and post-test. Since the data showed normal distribution (Kolmogorov-Smirnov $p > .05$ and skewness and kurtosis coefficients were between +1, -1), t test was applied for dependent samples. As a result of the analysis, it was determined that the difference between the post-test (Mean: 44.9) and pre-test (Mean: 28.1) score averages was statistically significant.

The first intervention in digital game addiction is to carry out protective and preventive studies to detect the individual's digital game addiction (Bağatarhan and Siyez, 2017; Koç, 2020). It has been found that time management activities affect digital game addiction, so it is recommended to focus on this issue in education (Aksoy, 2018). As a matter of fact, the issue of time management was also discussed in the anti-addiction training program prepared by the researchers. This may have caused the program to be effective. In addition, it has been determined that studies on awareness reduce digital game addiction (Bezençon, De Santo, Holzer & Lanz, 2023; Tso et al., 2022; Sezgin, Altun Ekiz & Kır, 2021; Can & Tekkurşun Demir, 2020). It is parallel to . However, the study is limited because it is limited to a single session and does not make a comparison based on the reasons affecting addiction. It is thought that further studies are needed in this area, depending on the reasons. Field experts who will work on this subject may be advised to work on awareness by checking the causes of addiction.

Integrating Computational Thinking into Mathematics Education: Its Effects on Achievement, Motivation, And Learning Strategies

Onur Top*, Taner Arabacıoğlu**

Makale Geliş Tarihi:03/11/2023

Makale Kabul Tarihi:27/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1385749

Abstract

This study aimed to explore the impact of mathematics instruction supplemented with CT activities on mathematics achievement, motivation, and learning techniques. A quasi-experimental research design involving a pretest-posttest control group was used for the present study. Research was carried out in a Turkish middle school with sixth-grade pupils in a mathematics class. The courses were provided via CT tasks to the experimental group. CT tasks were performed using a scratch-block-based coding tool. The results showed that the experimental group had much higher mathematical performance than the control group. Furthermore, substantial differences were discovered in favor of the experimental group in the motivation scale sub-dimension of learning control belief and the learning methods scale sub-dimension of time and study environment. The results of this research show that mathematics instruction supplemented with CT activities is effective in enhancing students' mathematical achievement. This helps students to organize their study time and environment effectively. This also reinforces the belief that learning objectives provide successful outcomes. Thus, computer laboratories should be considered essential alternatives for mathematical instruction.


Keywords: Computational thinking, scratch, mathematics education, motivation, learning strategies.

Bilgi İşlemsel Düşünmenin Matematik Eğitimine Entegre Edilmesi: Başarı, Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri

Öz

Bu çalışmanın amacı, BİD etkinlikleri ile desteklenmiş matematik öğretiminin matematik başarısı, motivasyon ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu çalışma için ön-test-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Dersler deney grubuna BİD

* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye,

tp.onur@gmail.com Orcid: 0000-0002-5337-5987 

** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, Aydın, Türkiye,

tarabacioglu@adu.edu.tr Orcid:0000-0003-1116-1777 

Kaynak Gösterme: Top, O., & Arabacıoğlu, T. (2024). Integrating computational thinking into mathematics education: Its effects on achievement, motivation, and learning strategies. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2034-2066.

görevleri aracılığıyla verilmiştir. BİD görevleri, blok tabanlı bir kodlama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna göre çok daha yüksek matematik başarısına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, motivasyon ölçeğinin öğrenme kontrolü inancı alt boyutunda ve öğrenme stratejileri ölçeğinin zaman ve çalışma ortamı alt boyutunda deney grubu lehine önemli farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, BİD etkinlikleri ile desteklenen matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin çalışma zamanlarını ve ortamlarını etkili bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenme hedeflerinin başarılı sonuçlar sağladığı inancını da pekiştirmektedir. Bu nedenle, bilgisayar laboratuvarları matematik öğretimi için önemli alternatif olarak düşünülmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Bilgi işlemsel düşünme, scratch, matematik eğitimi, motivasyon, öğrenme stratejileri.*

Introduction

In our current age, computer science is ubiquitous. Robotics, automation, and software are used in the work or daily lives of all individuals. As such, the effective use of information technology, which provides great convenience, is an important skill in all age groups. With this skill, tasks can be accomplished in a short time or effectively, and alternative methods can be developed quickly to solve the problems encountered.

Individuals believe that many solutions to modern problems can be solved using mathematics, and while this association is not completely wrong, the mathematics discipline cannot do this in isolation. Different disciplines must be employed to solve digital age problems. Computer science is definitely crucial in creating tools that enable and accelerate problem-solving, and in certain cases, even identify problems. Therefore, students should gain problem-solving skills that are appropriate for the changing world and developing technology (Aslan, 2007; Çetin & Mirasyedioğlu, 2019). Although its conceptual foundations are old, computational thinking (CT) skills are an important option among 21st-century problem-solving skills (Üzümcü & Bay, 2018).

Data collection, data processing (analysis), and complex mathematical calculations, which are essential elements of problem-solving, sometimes present difficulties. With the support of a programming language, an automation device can rapidly process an extensive amount of data, do complicated calculations, and show the results. In this context, to utilize computer science to solve problems, it is necessary to write a solution in a detailed and step-by-step manner. The goal of CT is to design a problem-solving process that can quickly and efficiently transform solutions into information technologies.

As therefore, it may be claimed that students require a learning technique that teaches them how to learn rather than transferring knowledge, fulfills the needs of the twenty-first century, and prioritizes high-level thinking skills all at once. Top (2020)

stated that educators should no longer transfer knowledge to students as a source of information but should teach them how to access knowledge. CT is a high-level thinking skill (Üzümcü, 2019), and a teaching-learning environment designed with CT can enable learning at the levels of analysis, evaluation and creation, which are the high-level learning stages in the revised Bloom's Taxonomy.

Mathematics is considered difficult (Husnah et al., 2021) and lessons become progressively more complex. Thus, it may be difficult to maintain students' interest in the lesson. At this stage, it is thought that CT will positively affect students' motivation due to its advantages, such as providing them with a new teaching environment, being suitable for teamwork, and seeking solutions to real-life problems. The purpose of this study aims to come up with and use a new way to learn math that brings together math and computer science in the context of CT. In this sense, this study aims to examine the effect of mathematical instruction supplemented with CT-based mathematics learning activities on students' mathematics achievement, motivation, and learning strategies.

Computational Thinking

Cognitive ability is a fundamental trait that sets humans apart from other living beings. Cognitive processes are inherent to the functioning of our mind. The process begins at the moment of birth and is cultivated either directly or indirectly in the subsequent years (Güneş, 2012). Thinking skills refer to the cognitive abilities that enable individuals to utilise their knowledge in order to comprehend the structure of the universe and effectively resolve problems (Çubukçu, 2011). Various thinking skills have been examined in the literature, including analytical thinking (Akkuş-Çakır & Senemoğlu, 2016), critical thinking (Tok & Sevinç, 2010), reflective thinking (Kızılkaya & Aşkar, 2009) or creative thinking (Yaman & Yalçın, 2005). Given the significant role that technology advancements play in our lives, it is unavoidable that they will bring about alterations in individuals' cognitive processes. However, the technologies used for particular age groups, and the tools developed for using these technologies differ according to age relevance and how people problem-solve. In other words, it can be argued that the factor that determines the limits of technological development is the way individuals solve the problems they face. Therefore, individuals' educational and training needs should be shaped to address modern problems. The skills that individuals are expected to possess to solve today's problems are referred to as 21st-century skills. CT is a the twenty-first century skill that is getting more and more attention in education research and instructional design around the world (Nordby et al., 2022). Wing (2011) explained CT as a thinking process concerned with formulating problems and their solutions in such a way that they can be realized using an information processing tool. Yadav et al. (2014) analyzed the cognitive process involved in abstracting problems and developing solutions that can be automated. Accordingly, the realization of the problem-solving process per information processing tools is of significance. To achieve this, a mental process

should be implemented in which abstraction skills are prioritized. At this point, it should be noted that the problems encountered might differ in terms of difficulty level, data collection, data processing, and measurement tools used (Yadav et al., 2014).

Although CT has a long history, it is considered a new skill area in the literature. In 1962, the American computer scientist Alan Perlis suggested that every student should learn the logic of computers and computer programs as part of their liberal education (Guzdial, 2008). This initiative laid the conceptual foundation of CT. In 1966, a group including Seymour Papert developed a programming language called LOGO (Solomon et al., 2020). LOGO is an educational setting where children engage in the exploration of mathematical concepts and develop their own projects (Solomon et al., 2020). Although Papert (1980) was the first researcher to use the concept of CT, its popularity was due to Wing's (2006) research.

Components of Computational Thinking

Wing (2008) defined CT as analytical thinking. However, this thinking system includes the features of different thinking structures. It integrates mathematical thinking for problem solving, engineering thinking for creating and evaluating complex systems, and scientific thinking for computability and intelligence. In addition, Wing (2008) stated that the most important components of CT are abstraction and automation. Although the abstraction component is considered a common construct in the literature, the other components differ. Barr and Stephenson (2011) listed the basic concepts of CT as problem algorithms and procedures, abstraction, decomposition, automation, parallelization, and simulations. Angeli et al. (2016) limit it to five components: decomposition, abstraction, algorithms, debugging, and generalization, whereas Shute et al. (2017) state six components: algorithm, abstraction, decomposition, debugging, iteration, and generalization. Atmatzidou and Demetriadis (2016) listed abstraction, algorithms, generalization, modularity and decomposition. Tosik-Gün and Güyer (2019) identified 18 components in their systematic literature review. Çetin and Toluk Uçar (2020) found that problem-solving, algorithmic thinking, evaluation, abstraction, pattern recognition, decomposition and generalization are components of CT commonly accepted in the literature. In this respect, it is not possible to design a course that includes all the components, and it would be appropriate to focus on components commonly accepted in the literature. In this study, abstraction, decomposition, algorithmic thinking, automation, and generalization were considered the basic components of CT.

Abstraction

Abstraction is the key differentiating element that sets CT differ from other skills (Grover & Pea, 2013). Abstraction, according to Rabiee and Tjoa (2017), is the process of elucidating actual concepts and data that affect the outcomes of solving a complex problem. The two most crucial components of abstraction, according to Mirolo et al. (2021), are "extracting similarities" and "ignoring non-essential

features." Similarly, explaining a problem by removing superfluous content and generating patterns is a fundamental abstraction skill (Kert, 2020). Abstraction, according to Shute, Sun, and Asbell-Clarke (2017), has been separated into three subcategories. Collecting data and analysis, pattern recognition, and modeling are descriptions of these categories. Abstraction, according to Kramer (2007), is an essential step in the development of models, designs, and applications for specified goals. In brief, abstraction is ignored, or aspects that are useless in attaining the purpose are removed if necessary. Eliminating unnecessary details when solving a problem or in any real-life circumstance is equally vital in terms of efficiency. In regards to efficiency, it is especially crucial in CT-oriented automation activities to find the shortest path that results in repetitive actions in the form of a loop. Every superfluous automation activity is a waste of time and resources.

The concept of abstraction used in CT differs from that used in other disciplines (Wing, 2008). Hoppe and Wernburg (2019) describe the source of this difference as "the essence of CT lies in the creation of logical artifacts that externalize and reify human ideas in a form that can be interpreted and run on computers." Mirolo et al. (2021) stated that this difference occurs when modeling real-life computational problems.

Problem Decomposition

Problem decomposition refers to the act of dividing a problem into smaller, more manageable components or sub problems (Barr & Stephenson, 2011). This is an essential stage in the process of problem solving, which entails recognizing the elements of a problem, determining their interconnections, and organizing them into a well-organized strategy. As stated by Grover and Pea (2018), issue decomposition is a crucial technique that allows individuals to tackle intricate challenges, gain competence in particular fields, and generate new knowledge. Decomposition refers to the process of breaking down an algorithm or programme, or dividing a real-life problem into smaller components (Curzon et al., 2019).

Problem decomposition offers the advantage of enabling the development of code that is modular and can be reused. By decomposing a problem into smaller sub-problems, each element can be individually constructed and evaluated, facilitating the identification and solution of errors (Kelleher & Pausch, 2005). Problem decomposition is a crucial aspect in the process of designing and implementing algorithms. Algorithms are systematic procedures used to solve problems. Problem decomposition is the process of breaking down a problem into smaller steps or subproblems that can be addressed using a specific algorithm. This methodology allows for the development of effective and adaptable algorithms that can be employed to address extensive and intricate problems (Cormen et al., 2009).

Algorithmic Thinking

An algorithm is a systematic approach to addressing problems, which involves a certain number of well-defined and sequential stages that may be executed within a specific timeframe (Kanaki & Kalogiannakis, 2022). Algorithmic thinking refers to the capacity to identify issues and create and execute algorithms to solve them (Barr & Stephenson, 2011). The process is decomposing a problem into a sequence of smaller steps or sub problems and creating an algorithm to address each step. This methodology enables the development of effective and adaptable solutions to sophisticated problems and is a fundamental competency for programmers and computer scientists. An important issue in algorithm building, and hence, algorithmic thinking, is to try to get the most efficient algorithm for the task (Curzon et al., 2019). According to Wing (2006), algorithmic thinking is a fundamental skill that enables individuals to solve problems in any domain and not just computer science. Algorithmic thinking is closely related to CT and these two concepts are often used interchangeably (Denning, 2009). CT is a broader concept that encompasses algorithmic thinking as well as other skills such as data representation, modeling and simulation, and debugging (Wing, 2008).

Automation

Automation refers to the configuration of the developed algorithms on computers and the technological capabilities to be effectively applicable to other problems. (Cansu & Cansu, 2019). In other words, automation can be seen as a way of improving efficiency and accuracy as well as reducing the need for repetitive or tedious tasks. Automation involves the use of algorithms and computer programs to perform repetitive or labor-intensive tasks, such as data entry, sorting, and analysis.

A key benefit of automation is that it can save time and increase efficiency, allowing organizations to process data and perform other tasks much faster than they would be able to perform manually (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Automation can also reduce the likelihood of errors, because computers are generally more accurate and reliable than humans in repetitive tasks (Davenport & Kirby, 2015).

Generalization

The process of generalization emphasizes the phase of recognizing how various components of a solution can be reused and then applied to the solution of issues that are quite similar (Voon et al, 2022). Curzon et al. (2019) stated that generalization involves solving a problem and creating a more general version that can be applied to a broader set of problems. CT thinking was primarily applied to these algorithms. However, generalization skills apply not only to programming but also to problem-solving more generally.

To summarize, generalization is a fundamental principle in computer science that entails recognizing patterns and similarities in data or methods, then utilizing them to make predictions or address problems in new situations. Generalization can save time

and effort in problem-solving but also has limitations when it comes to over-generalization or applying a solution that is not appropriate for a specific context.

The Study

As a result of the systematic literature review and a meta-analysis of CT studies, it is apparent that there are common findings regarding CT. Taslibeyaz, Kursun, and Karaman (2020) reviewed the systematic literature in which they aimed to evaluate the development process of CT skills and included 29 experimental studies conducted between 2011-2018 in Web of Science and Eric databases. The most frequently emphasized concept in the definition of CT is "analyzing and solving a problem." In addition, the concepts associated with CT in experimental research include problem-solving skills, lifelong learning skills, programming skills, and development. STEM applications are in second place, where research is predominantly conducted in the context of programming. Similarly, Israel-Fishelson and Hershkovits (2022) state that research should focus on STEM-related disciplines. According to Kakavas and Ugolini (2019), the majority of the 53 CT studies conducted at the primary school level (K6) used a programming (plugged or unplugged) framework to develop students' CT skills and focused on STEM disciplines. The reason why computer science and STEM fields are so popular can be explained by the results of Helsa et al. (2023) meta-analysis study. The researchers disclosed that interventions utilizing computer technology had a substantial positive impact on pupils' CT skills. Although the literature is predominantly focused on CT in the computer sciences and STEM fields, according to Ye, Lai, and Wong (2022), there are also studies investigating CT skills in the humanities. In addition, the research results showed that the use of CT skills in other disciplines generally had a positive and significant effect. Lei et al., (2022) state that there is a positive relationship between CT and academic achievement.

However, some issues are still under debate, as are the common findings. Israel-Fishelson and Hershkovits (2022) state that research has mostly been conducted in the United States and developed European countries, whereas Lei et al., (2022) comment on the impact of Eastern and Western cultures on CT skills. The results of their moderator analyses indicated that the relationship between CT and academic achievement is stronger among students from Eastern cultures. In addition, elementary school students are reported to be the age group in which this relationship is strongest, and it has been reported that the relationship between academic achievement and CT decreases as grade level increases. In contrast, however, Ye, Lai, and Wong (2022) state that grade level has no effect. As stated by Helsa et al. (2023), education level, geographical region, size of group of the intervention, learning instrument and topic characteristics had no effect on the development of CT skills.

Lv, Zhong, and Liu (2023) summarized the results of the integration of mathematics and CT through a systematic analysis of 22 experimental articles in SSCI. They concluded that there is a need for research on the integration of

mathematics and CT at middle and high school levels. Geometry, number domain, and CT components, such as abstraction, problem decomposition, algorithm design, pattern recognition, and debugging, are frequently used in mathematics and CT integration studies. Ye, Lai, and Wong (2022) state that geometrized programming and student-centered methods of instruction make CT and mathematics instruction more effective. Furthermore, CT-based mathematics instruction requires interactive and cyclical processes that involve mathematical and computational reasoning. It utilizes mathematics to create CT artifacts, anticipate and interpret CT outputs, and generate new mathematical knowledge concurrently with CT development. Refvik and Bjerke (2022) believed that it is possible and sometimes useful to incorporate CT into the solution of mathematical problems. However, they emphasize that more research is needed to determine whether the inclusion of CT and programming tools improves students' problem-solving skills in mathematics.

The correlation between CT and problem-solving skills, the common usage of coding software for developing CT skills, and the frequent investigation of STEM fields have been influential factors in the current research. The literature also highlights the importance in developing a design that is specific to the middle school mathematics lesson. In line with the necessity stated in the literature, this study focuses on the integration of CT into mathematics courses. The following research questions were addressed per the aims of this study:

RQ1: How do CT activities affect mathematics achievement?

RQ2: What is the effect of CT activities on student motivation?

RQ3: How do CT activities affect learning strategies?

Method

Research Design

We determined the effect of mathematics instruction supported by CT activities for a 6th-grade middle school class on “Multipliers and Multiples” on mathematics achievement, motivation, and learning strategies. This study used a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. In the experimental group, the lessons were conducted using CT activities, whereas in the control group, the lessons were based on textbook activities.

According to Christensen, Johnson, and Turner (2015), a quasi-experimental design is a research design in which the experimental process is applied, but not all exogenous variables are controlled. Gliner, Morgan, and Leech (2016) categorized quasi-experimental research into three groups: weak, moderately strong, and strong, based on two main factors. This section discusses the researcher's role in assigning the independent variable and ensuring equivalence of participant characteristics

between groups. When the independent variable is assigned to groups without bias, the researcher can assume control over it. However, in quasi-experimental designs, unbiased assignment of participants to groups is not always possible. Therefore, the fact that participants did not choose their group or that no specific purpose was pursued during the formation of the branches is equivalent to unbiased assignment. In the research design proposed by Gliner, Morgan, and Leech (2016), two factors were considered: the assignment of students to groups was done without bias, and the CT, which was examined in the experimental process, was assigned to the groups in an unbiased manner.

Participants

This research was carried out in a Turkish middle school with sixth-grade pupils in a mathematics class. The research process involved the utilization of block-based coding software. The instruction of coding software is included within the domain of the Information Technologies and Software course. Secondary school level provides instruction in Information Technologies and Software lessons for students in the 5th and 6th grades. Hence, this factor was appropriately considered when selecting the research sample. The experiment lasted for four weeks in the fall semester of the 2021–2022 academic year and focused on the learning areas of multipliers and multiples being taught in the mathematics class. The study comprised a total of 39 students, 19 in the experimental group and 20 in the control group.

Data Collection Tools

The study employed three data collection instruments. The Mathematics Achievement Test developed by Başun (2016) was used to measure students' mathematics achievement. The Motivation and Learning Strategies Scale developed by Pintrich et al. (1993) and adapted into Turkish by Büyüköztürk et al. (2004) was administered to measure students' motivation levels and learning strategies.

The mathematics achievement test developed by Başun (2017) was designed to assess five specific objectives under the "Multipliers and Multiples" sub-learning area of the 6th grade mathematics course, specifically within the "Numbers and Operations" learning area. The test comprises 28 questions in a multiple-choice format, and the reliability coefficient, measured using Cronbach Alpha, was determined to be .828. The achievement test was selected by a mathematics teacher and a mathematics education specialist based on the evaluation of criteria such as school type, student readiness and socio-economic level.

The scale adapted by Büyüköztürk et al. (2004) consists of two main sections: motivation and learning strategies. The motivation section consists of 6 subscales: intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, task value, control beliefs about learning, self-efficacy for learning and performance, test anxiety, and the learning strategies section consists of 9 subscales: rehearsal, organization, elaboration, critical

thinking, help seeking, peer learning, metacognitive self-regulation, effort regulation, time and study environment. The scale is Likert-type and is graded from 1 to 7 on a scale from "Absolutely wrong for me" (1) to "Absolutely right for me" (7). Cronbach's alpha values ranged between .59 and .86 for the sub-dimensions of the motivation scale and between .41 and .75 for the sub-dimensions of the learning strategies scale. This scale was utilized because it can measure both motivation and learning strategies at the same time and in detail with a total of 15 sub-dimensions.

Data Analysis

To evaluate the normality assumption for the study group of less than 50 students, the Shapiro-Wilks test was used. Additionally, homogeneity of variances was also tested. Since the data were not normally distributed and the sample size was small, the Mann-Whitney U test was used for intergroup comparison and the Wilcoxon signed-rank test was used for intragroup comparison. The statistical significance level was set at $p < .05$ for the analyses. Bindak (2014) compared Mann-Whitney U and t-test in terms of type 1 error and power and found that Mann-Whitney U test gives less error in small samples ($n \leq 30$), while t-test gives the same result over 98% in other sample sizes.

Experimentation

The experimental implementation lasted for four weeks and 20 lesson hours. Mathematics instruction was conducted with CT activities in the experimental group. Four of these activities were designed as real-life problems and one was designed as a mathematics game. The distributions of CT-based lesson activities according to week and outcome are presented in Table 1. During the development of these activities, a team of experts consisting of a computer and instructional technology, a mathematics teacher and a mathematics education collaborated. The first activity used in the experimental implementation is presented in the appendix.

Table 1.
Distribution of CT Activities According to Weeks and Learning Outcomes

Week	Learning Outcome	Activity name
1	Determines the factors and multiples of natural numbers.	How can I withdraw my money from the ATM?
2	Explains and utilizes the rules of divisibility by 2,3,4,4,5,5,6,9 and 10 without remainders.	Efficiency work in the factory
3	Identify prime numbers with their properties.	Game

	Determines the prime factors of natural numbers.	Forestry week
4	Determines the common divisors and common multiples of two natural numbers and solves related problems.	Is it possible for the planets to align?

Common characteristics of the learning processes in both the experimental and control groups include:

1. The mathematical sessions cover the same objectives.
2. The duration of the learning outcomes, including the starting and finishing dates, as well as the time dedicated to teaching, are similar.

The learning processes of the experimental and control groups differed in several ways:

1. The control group received lessons based on the defined curriculum, whereas the experimental group acquired lessons based on the instructions provided in the activity sheets.
2. About fifty percent of the instructional sessions in the experimental group were conducted using block-based coding software in the computer laboratory.

Findings

Before the experiment, the Mann-Whitney U tests were used to see if there was a significant difference in the experimental and control groups' Mathematics Achievement Test, motivation, and learning strategies scale scores. No difference was found between the groups (Table 2, Table 3, Table 4).

Table 2.

Mathematics Achievement Pre-Test Scores Mann-Whitney U Test Results

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Experimental	19	16.71	317.50	127.50	.075
Control	20	23.13	462.50		

Table 2 shows that the significance value (p) is greater than .05. Therefore, it can be asserted that there is no significant difference between the Mathematics Achievement Test scores of the experimental and control groups before the implementation.

Table 3.
Mann-Whitney U Test Results of Motivation Scale Pre-Test Scores

Dimensions	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Intrinsic Goal Orientation	Experimental	19	23,21	441,00	129.00	.085
	Control	20	16,95	339,00		
Extrinsic Goal Orientation	Experimental	19	20,42	388,00	182.00	.820
	Control	20	19,60	392,00		
Task Value	Experimental	19	20,63	392,00	178.00	.734
	Control	20	19,40	388,00		
Control Beliefs About Learning	Experimental	19	23,24	441,50	128.50	.082
	Control	20	16,93	338,50		
Self-Efficacy For Learning And Performance	Experimental	19	18,53	352,00	162.00	.429
	Control	20	21,40	428,00		
Test Anxiety	Experimental	19	17,92	340,50	150.50	.266
	Control	20	21,98	439,50		

It is observed that the significance value (p) of the sub-dimensions of the motivation scale in Table 3 and the sub-dimensions of the learning strategies scale in Table 4 is greater than .05. Thus, it can be argued that there is no significant difference between the motivation and learning strategies scores of the experimental and control groups before the application.

Table 4.
Mann-Whitney U Test Results of Learning Strategies Scale Pre-Test Scores

Dimensions	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Rehearsal	Experimental	19	17,97	341,50	151.50	.277
	Control	20	21,93	438,50		
Organization	Experimental	19	21,05	400,00	170.00	.573
	Control	20	19,00	380,00		
Elaboration	Experimental	19	18,66	354,50	164.50	.472
	Control	20	21,28	425,50		
Critical Thinking	Experimental	19	19,32	367,00	177.00	.714
	Control	20	20,65	413,00		
Metacognitive Self-Regulation	Experimental	19	22,55	428,50	141.50	.173
	Control	20	17,58	351,50		
Help Seeking	Experimental	19	20,74	394,00	176.00	.693
	Control	20	19,30	386,00		
Effort Regulation	Experimental	19	18,68	355,00	165.00	.481
	Control	20	21,25	425,00		
Peer Learning	Experimental	19	20,47	389,00	181.00	.799
	Control	20	19,55	391,00		
Time And Study Environment	Experimental	19	20,89	397,00	173.00	.632
	Control	20	19,15	383,00		

Following the experiment, a Mann-Whitney U Test was performed to evaluate whether there was a significant difference between the experimental and control groups' Mathematics Achievement Test posttest scores (Table 5). According to the test results, there was a significant difference between the experimental (Mdn = 45.83, n = 19) and control (Mdn = 33.33, n = 20) groups in terms of academic achievement (U=116, Z=-2.09 p=.037, r=.335). It is revealed that the Mathematics Achievement Test scores differed significantly in favor of the experimental group. The effect size for this significant difference was r=.335. Cohen's recommendations on the r-value are interpreted as a small effect size if it is 0.1, a medium effect size if it is 0.3, and a

large effect size if it is 0.5 (Cooligan, 2009). Thus, it was deduced that the significant difference between the experimental and control groups on the achievement test had a medium effect size.

Table 5.

Mathematics Achievement Post-Test Scores Mann-Whitney U Test Results

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Experimental	19	23,89	454,00	116.00	.037
Control	20	16,30	326,00		

According to the results of the Mann-Whitney U test conducted to determine the difference between the students' post-test scores on the Motivation Scale after the experimental implementation, a significant difference was found only in the control belief about the learning dimension (Table 6). No significant differences were found in the other dimensions motivation scale. The Mann-Whitney U test results demonstrated a significant difference between the experimental group (Mdn =18.00, n=19) and the control group (Mdn =16.50, n=20) concerning control beliefs about learning (U=117.50, Z=-2.054 p=.040, r=.329). In other words, the experimental group received significantly higher scores in relation to control beliefs about the learning dimension. The effect size value for the control belief about learning was calculated as r=.329. This value indicated a medium effect size. In addition to this finding, in-group analysis of the experimental and control groups was performed with the Wilcoxon signed-rank test. As a result of the analysis, a significant difference was found in the mathematics achievement test of the control group with Z=-2.375, p<.05, and in the experimental group with Z=-3.825, p<.05.

Table 6.

Mann-Whitney U Test Results of Motivation Scale Post-Test Scores

Dimensions	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Intrinsic Goal Orientation	Experimental	19	22,45	426,50	143.50	.190
	Control	20	17,68	353,50		
Extrinsic Goal Orientation	Experimental	19	20,45	388,50	181.50	.809
	Control	20	19,58	391,50		
Task Value	Experimental	19	22,87	434,50	135.50	.123
	Control	20	17,27	345,50		
	Experimental	19	23,82	452,50			117.50	.040

Control Beliefs About Learning	Control	20	16,38	327,50		
Self-Efficacy For Learning And Performance	Experimental	19	22,97	436,50	133.50	.111
	Control	20	17,18	343,50		
Test Anxiety	Experimental	19	20,13	382,50	187.50	.944
	Control	20	19,88	397,50		

The Mann-Whitney U test was implemented to evaluate the difference between the post-test scores of the Learning Strategy Scale, and a significant difference was found in the time and study environment management dimensions (Table 7). No significant differences were found in elaboration, rehearsal, critical thinking, organization, metacognitive self-regulation, help-seeking, effort regulation, or peer learning strategies. The Mann-Whitney U test results revealed a significant difference between the experimental group (Mdn =36.00, n=19) and the control group (Mdn =32.00, n=20) in terms of time and working environment management (U=117.00, Z=-2.056 p=.040, r=.329). It is seen that the time and study environment management scores differed in a manner in favor of the experimental group. The effect size for time and study environment management dimensions was r=.329. This value can be interpreted as a significant difference, with a medium effect size. In the within-group comparison, the sub-dimensions of the control group motivation scale were calculated as intrinsic goal orientation Z=-.427, p>.05, extrinsic goal orientation Z=-.721, p>.05, task value Z=-.664, p>.05, control beliefs about learning Z= -.167, p>.05, self-efficacy perception Z=-.729, p>.05 and test anxiety Z=-1.414, p>.05, respectively. The sub-dimensions of the experimental group motivation scale were calculated as goal orientation Z=-.198, p>.05, extrinsic goal orientation Z=-.404, p>.05, task value Z=-.000, p>.05, learning control belief Z= -.378, p>.05, self-efficacy for learning and performance Z=-1.465, p>.05 and test anxiety Z=-.142, p>.05.

Table 7.
Mann-Whitney U Test Results of Learning Strategies Scale Post-Test Scores

Dimensions	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Rehearsal	Experimental	19	19,50	370,50	150.50	.789
	Control	20	20,48	409,50		
Organization	Experimental	19	18,29	347,50	157.50	.359
	Control	20	21,63	432,50		
Elaboration	Experimental	19	20,47	389,00	181.00	.800

	Control	20	19,55	391,00		
Critical Thinking	Experimental	19	19,39	368,50	178.50	.746
	Control	20	20,58	411,50		
Metacognitive Self-Regulation	Experimental	19	20,97	398,50	171.50	.603
	Control	20	19,08	381,50		
Help Seeking	Experimental	19	20,61	391,50	178.50	.746
	Control	20	19,43	388,50		
Effort Regulation	Experimental	19	19,92	378,50	188.50	.966
	Control	20	20,08	401,50		
Peer Learning	Experimental	19	19,66	373,50	183.50	.855
	Control	20	20,33	406,50		
Time And Study Environment	Experimental	19	23,84	453,00	117.00	.040
	Control	20	16,35	327,00		

When within-group comparisons were examined, it was found that in the sub-dimensions of learning strategies in the control group, rehearsal $Z=-.826$, $p>.05$, organization $Z=-.303$, $p>.05$, elaboration $Z=-.047$, $p>.05$, critical thinking $Z=-.383$, $p>.05$, metacognitive $Z=-1.178$, $p>.05$, help seeking $Z=-.693$, $p>.05$, effort management $Z=-.851$, $p>.05$, peer learning $Z=-.898$, $p>.05$, time and study environment $Z=-.443$, $p>.05$. In the experimental group learning strategies sub-dimensions, rehearsal $Z=-.000$, $p>.05$, organization $Z=-.762$, $p>.05$, elaboration $Z=-.939$, $p>.05$, critical thinking $Z=-.437$, $p>.05$, metacognitive $Z=-.961$, $p>.05$, help seeking $Z=-1.140$, $p>.05$, effort regulation $Z=-.678$, $p>.05$, peer learning $Z=-.601$, $p>.05$, time and study environment $Z=-.192$, $p>.05$.

Results and Discussion

In regards to the results, significant differences were found in mathematics achievement, control beliefs about the learning dimension in the motivation scale, and time and study environment management dimension in the learning strategies scale. Many studies report a positive relationship between academic achievement and CT (Bounou et al., 2023; Lei et al., 2022; Chongo, Osman, & Nayan, 2020; Mindetbay et al., 2019). Differences in students' motivations and learning strategies should be recognized to explain this success.

Motivation plays an essential part in education because it influences the learning outcomes and academic performance of students. Motivated students are more likely to engage in learning activities, persevere in the face of obstacles, and attain their academic objectives. Several studies have demonstrated that motivation is strongly associated with academic achievement. Liu, Shi, and Wang (2022) stated that intrinsic motivation has a positive correlation with academic achievement across all age groups, whereas extrinsic motivation has a greater impact on student performance as students grow older. Motivation is also important for student engagement (Fredricks, Blumend & Paris, 2004). Motivated students are more likely to participate actively in class, which can improve their comprehension and retention of course material.

Surprisingly, our results only showed a statically difference in the control belief about the learning dimension of the motivation scale. We anticipated significant differences in the other dimensions of the motivation scale. Although belief in the control of learning was the only significant difference, it is an important factor that activates learning strategies (Beletti & Vaillant, 2022). Students' perceptions that their learning efforts will result in positive outcomes are referred to as learning control. This is related to the belief that one's own performance is more important than external variables such as the teacher. Students are more inclined to study strategically and effectively if they believe their study efforts make a difference in their learning (Pintrich, Garcia, & McKeachie, 1991). We can argue that this result is an important motivational benefit for subjects such as mathematics, which are considered difficult. This is because control beliefs about learning have a favorable impact on students' self-efficacy in the face of hurdles and problems. (Manavipour & Saeedian, 2016) or that students will be more successful in initiating and maintaining behaviors for learning purposes (Schunk & DiBenedetto, 2016). Schunk (1991) stated that self-efficacy is similar to control beliefs, whereas Bandura (1997) stated that self-efficacy is an important component of perceived control. This relationship between control beliefs and self-efficacy makes our research results valuable.

On the learning strategy scale, significant differences were observed only in the time and study environment dimensions. According to Pintrich et al. (1991), in addition to cognitive self-regulation, students should be able to control and arrange their time and study environment. Planning and controlling study time is part of time management. This includes not only allocating time slots for studying but also using the study time effectively and setting realistic goals. The management of the study environment refers to the environment in which students perform classroom work. Tadese et al. (2022) define time and study environment management as students' ability to manage when, where, and for how long they engage in the activities required to attain their academic goals. The management of the study environment is critical for completing learning activities and accomplishing learning goals, as noted by Yang et al. (2023). According to Chen (2009), only time and work environment management predicted laboratory assignment scores, with the computer laboratory serving as the learning environment.

The findings suggest that using computer labs as a classroom for mathematical instruction is a viable option. As students develop their own coding projects through individual or collaborative learning, time and work environment management have become increasingly important. In addition, considering that students learn outside the classroom (Pintrich, 2004), it is believed that they can continue to learn mathematics through block-based coding on personal computers at home. Since time management includes schedules for studying and other activities, students' ability to decide on the intensity of their work, and their ability to control distractions in their work environment (Pintrich, 2000) indicates that CT thinking and mathematics instruction can produce positive results together.

Another surprising result was that there were no significant differences in the cognitive or metacognitive strategies on the learning strategy scale. Studies have identified critical thinking as an important component of ICT (Korkmaz, Çakır, & Özden, 2017; ISTE, 2011). However, important differences between critical thinking and CT are also emphasized in the research (Walden et al., 2013). According to DePryck (2016), CT is based on a series of metacognitive strategies across disciplines. Yadav, Ocak and Oliver (2022) stated that CT can be an effective tool for teaching metacognitive strategies.

We believe that the research period was effective in not achieving these expectations. The effects of the pandemic on education should be considered when evaluating the results of research conducted during the period after schools opened in Turkey. According to Reimers (2022), the Covid-19 pandemic is a crisis that deprived many students of educational opportunities, although the level of deprivation varies across countries. This crisis has caused students to lose not only their current educational lives, but also their knowledge and skills. Another important problem in the immediate aftermath of the pandemic is the effects of the stress and trauma it induced. As Fong (2022) stated, the motivational changes expected after the pandemic were also reflected in the research results. In addition, the learning deficit in mathematics is higher than in reading (Betthäuser et al., 2023).

In conclusion, according to Caeiro-Rodríguez et al. (2022), current digital technologies and tools offer solutions for providing an effective and lasting learning experience for both students and teachers. In addition, a potential solution to the pandemic's negative impacts on students is to integrate CT activities into learning. Finally, overall, we believe that positive learning outcomes can be achieved by shifting traditional mathematics teaching to different classroom environments and ways of thinking.

Limitations and Further Research

This research was carried out in a Turkish secondary school. Therefore, it is important to repeat similar studies in different countries to consider the possibility of cross-cultural differences. In addition, when the current results and the duration of the study

are considered together, longer studies may reveal more positive results. Therefore, it can be stated that further research at different grade levels will provide important insights into mathematics instruction in which CT is integrated. In addition, research on the efficacy of technology-based activities, such as unplugged coding for students with limited access to digital tools, can play an essential role in ensuring educational equality.

Research and Publication Ethics Statement

This study was carried out with the approval and under the scrutiny of the Educational Research Ethics Committee of Aydın Adnan Menderes University (07.08.2021-60454). There are no conflicts of interest between the authors.

References

- Akkuş-Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Analytical thinking skills in higher education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 47-57.
- Aslan, Ö. (2007). *Bilgi toplumunda teknolojinin ve teknoloji politikalarının yeri* (Tez No. 217574) (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi- İstanbul). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community?. *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Başün, A. R. (2016). *Oyunla Öğretimin Çarpanlar ve Katlar Alt Öğrenme Alanında Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. (Tez No. 442978) (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Beletti, C., & Vaillant, D. (2022). Self-regulation and learning strategies of beginner and advanced university students. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3255>.
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A.M., & Engzell, P. A. (2023). Systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nat Hum Behav*. 7(3), 375-385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>.
- Bindak, R. (2014). Mann-whitney u ile student's t testinin i.tip hata ve güç bakımından karşılaştırılması: Monte carlo simülasyon çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*. 14, 5-11. <https://doi.org/10.5578/fmbd.7380>.

- Bounou, A., Lavidas, K., Komis, V., Papadakis, S., & Manoli, P. (2023). Correlation between high school students' computational thinking and their performance in stem and language courses. *Educ.Sci.*, 13, 1101. <https://doi.org/10.3390/educsci13111101>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies. WW Norton & Company.
- Cansu, S., & Cansu, F. (2019). An overview of computational thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(1), 1-.11. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i1.53>.
- Caeiro-Rodríguez, M., Manso-Vázquez, M., Jesmin, T., Terasmaa, J., Tsalapata, H., Heidmann, O., Okkonen, J., White, E., de Carvalho, C.V., & Stefan, I.-A. (2022). Students and teachers' need for sustainable education: Lessons from the pandemic. *Computers*, 11, 157. <https://doi.org/10.3390/computers11110157>.
- Chen, C. (2009). Self-regulated strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 11–25.
- Chongo, S., Osman, K., & Nayan, N. (2020). Level of computational thinking skills among secondary science student: Variation across gender and mathematics achievement. *Science Education International*, 31(2), 159-.163. <https://doi.org/10.33828/sei.v31.i2.4>.
- Cormen, T. H., Leiserson, C. E., Rivest, R. L., & Stein, C. (2009). *Introduction to algorithms* (3rd ed.). MIT Press.
- Cooligan, H. (2009). *Research Methods and Statistics in Psychology* (5th ed). Hodder Education Group. <https://doi.org/10.4324/9780203769836>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık.
- Curzon, P., Bell, T., Waite, J., & Dorling, M. (2019). Computational thinking. In S. A. Fincher & A. Robins (Eds.) *The Cambridge handbook of computing education research*. (pp. 513- 546). Cambridge University Press.
- Çetin, Y., & Mirasyedioğlu, Ş. (2019). The effects of the technology Supported problem-based learning activities on students' achievement in mathematics. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 13-.34. <https://doi.org/10.18009/jcer.494907>.
- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme becerileri*. S. B. Filiz (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. (ss.281-331). Pegem Akademi.
- Çetin, İ. & Toluk Uçar, Z. (2020). Bilgi İşlemsel Düşünme Tanımı ve Kapsamı. In Y. Gülbahar (Eds.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* (pp. 41-78). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052411117>
- Davenport, T. H., & Kirby, J. (2015). Beyond automation: Strategies for remaining gainfully employed in an era of very smart machines. *Harvard Business Review*, 93(6), 58-65.

- Denning, P. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, 52(6), 28-30. <https://doi.org/10.1145/1516046.1516054>.
- DePryck, K. (2016, November 2-4). From computational thinking to coding and back. *Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'16)*, Salamanca, Spain.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: A conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 42(10), 1204-1222. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.202689.1>.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2016). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri*. (S. Turan, Çeviri Editörü). Nobel Yayıncılık.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Grover, S., & Pea, R. (2018). Computational thinking: A competency whose time has come. In S. Sentance, E. Barendsen, & C. Schulte (Eds.), *Computer Science Education: Perspectives on Teaching and Learning in School* (p. 20-38). Bloomsbury Publishing.
- Guzdial, M. (2008). Education paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 25-27. <https://doi.org/10.1145/1378704.1378713>.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Helsa, Y., Superman., Juandi, D., Turmudi., & Ghazali, M. B. (2023). A meta-analysis of the utilization of computer technology in enhancing computational thinking skills: Direction for mathematics learning. *International Journal of Instruction*, 16(2), 735-758. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16239a>.
- Hoppe, H., & Werneburg, S. (2019). Computational thinking—more than a variant of scientific inquiry!. In A. C. Kong & H. Abelson (eds), *Computational thinking education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_2
- Husnah, A. U., Hidayat, M. A., & Jannah, M. (2021). The Journey of a math: As a mathematics learning innovation. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 129-136. <https://doi.org/10.17509/ijomr.v1i1.33814>.
- ISTE (2011). Computational Thinking. Operational Definition. Retrieved October 13, 2023, from https://cdn.iste.org/wwwroot/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf.
- Israel-Fishelson, R., & Hershkovitz, A. (2022). Studying interrelations of computational thinking and creativity: A scoping review (2011–2020). *Computers & Education*, 176, 104353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104353>.
- Kakavas, P., & Ugolini, F. (2019). Computational thinking in primary education: a systematic literature review. *Research on Education and Media*, 11(2), 64-94. <https://doi.org/10.2478/rem-2019-0023>.

- Kanaki, K., & Kalogiannakis, M. (2022). Assessing algorithmic thinking skills in relation to age in early childhood stem education. *Educ. Sci.*, *12*, 380. <https://doi.org/10.3390/educsci12060380>.
- Kelleher, C., & Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM Computing Surveys*, *37*(2), 83-137.
- Kert, S. B. (2020). Bilgisayar bilimi eğitimine giriş. In Y. Gülbahar (Eds), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* (pp. 1-22). Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786052411117>.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, *72*, 558–569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 82-92.
- Kramer, J. (2007). Is abstraction the key to computing? *Commun. ACM*, *50*, 36–42. <https://doi.org/10.1145/1232743.1232745>.
- Lei, H., Chiu, M.M., Li, X., Wang, X. & Geng, Y. (2022). Computational thinking and academic achievement: A meta-analysis among students, *Children and Youth Services Review*, *118*, 105439. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105439>.
- Liu, C., Shi, Y., & Wang, Y. (2022, May 27-29). Self-determination theory in education: The relationship between motivation and academic performance of primary school, high school, and college students. *3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development*, Dalian, China.
- Lv, L., Zhong, B. & Liu, X. (2023) A literature review on the empirical studies of the integration of mathematics and computational thinking. *Educ Inf Technol*, *28*, 8171-8193. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11518-2>.
- Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *5*(2), 121–126. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.003>.
- Mindetbay, Y., Bokhove, C., & Woollard, J. (2019). What is the relationship between students' computational thinking performance and school achievement?. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, *2*(5), 3–19. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v0i0.45>
- Mirolu, C., Izu, C., Lonati, V., & Scapin, E. (2022). Abstraction in computer science education: An overview. *Informatics in Education*, *20*(4), 615-639. <https://doi.org/10.15388/infedu.2021.27>.
- Nordby, S. K., Bjerke, A. H., Mifsud, L. (2022). Computational thinking in the primary mathematics classroom: A systematic review. *Digital Experiences in Mathematics Education*, *8*, 27-49. <https://doi.org/10.1007/s40751-022-00102-5>.

- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educ. Psychol. Rev.* 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.
- Rabiee, M., & Tjoa, A.M. (2017, May 22-24). From abstraction to implementation: Can computational thinking improve complex real-world problem solving? A Computational Thinking-Based Approach to the SDGs. *Information and Communication Technologies for Development. ICT4D 2017*, Yogyakarta, Indonesia.
- Refvik, K. A. S. & Bjerke, A. H. (2022). Computational thinking as a tool in primary and secondary mathematical problem solving: a literature review. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 27(3), 5–27.
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on education around the world. In: Reimers, F.M. (eds) *Primary and Secondary education during Covid-19*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R., Wentzel & D. B. Miele, (Eds.), *Handbook of motivation at School*. Routledge.
- Seymour, P. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Shute, V.J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>.
- Solomon, C., Harvey, B., Kahn, K., Lieberman, H., Miller, M. L., Minsky, M., Silverman, B. (2020). History of Logo. *Proceedings of the ACM on Programming Languages*, 4(HOPL), 1-66. <https://doi.org/10.1145/3386329>
- Taslibeyaz, E., Kursun, E. & Karaman, S. (2020). How to Develop Computational Thinking: A Systematic Review of Empirical Studies. *Informatics in Education*, 19(4), 701–719. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.30>.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.

- Tadese, M., Yeshaneh, A. & Mulu, G.B. (2022) Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Med Educ*, 22, 395. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03461-0>.
- Top, E. (2020). Düşünme Becerilerinin Önemi. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* (4. baskı, s. 23-40). Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786052411117>.
- Tosik-Gün, E. & Güyer, T. (2019). Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesine İlişkin Sistemik Alanyazın Taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 1(2), 99-120. <https://doi.org/10.38151/akef.597505>.
- Üzümcü, Ö. & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Üzümcü, Ö. (2019). *Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Program Tasarımının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Tez No. 541874) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi - Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Voon, X., Wong, S., Wong, L-H., Khambari., M., & Syed-Abdullah, S. (2022). Developing Computational Thinking Competencies through Constructivist Argumentation Learning: A Problem-Solving Perspective. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(6), 529–539. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.6.1650>.
- Walden, J., Doyle, M., Gams, R., & Hart, Z. (2013. July 1-3). An informatics perspective on computational thinking. *18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education*, Canterbury, England.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 366, 3717-3725. <http://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>.
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational thinking—what and why. *The link Magazine*, 6, 20-23.
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), 1-5.
- Yadav, A., Ocak, C., & Oliver, A. (2022). Computational thinking and metacognition. *TechTrends* 66, 405–411. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00695-z>.
- Yaman S., & Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yang Y, Du J, Teo T, Xue, S., & Liu, F. (2023). Effects of goal orientation on environment management in technology-based physics learning. *Front. Psychol.* 13:1048143. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048143>.
- Ye, J., Lai, X. & Wong, G. (2022). The transfer effects of computational thinking: A systematic review with meta-analysis and qualitative synthesis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38, 1620–1638. <https://doi.org/10.1111/jcal.12723>.

Genişletilmiş Özet

Günümüz problemleri sadece bir disiplin ile çözülemeyecek boyutlara ulaşmıştır. Bu durum farklı disiplinlerin birlikte çalışmasını ve özellikle bilişim sistemlerinin problem çözümlerindeki katkısını önemli kılmaktadır. Çağımızda problemlerin çözümlerini kolaylaştıran, hızlandıran hatta bazen problemi tespit edebilen araçların geliştirilmesinde bilgisayar bilimlerinin önemli rol üstlendiği söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere problem çözüme becerisi kazandırmada değişen dünyaya ve gelişen teknolojiye uygun yeni yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında bilgiyi öğrenciye aktarmaktan ziyade öğrencinin bilgiyi nasıl öğreneceğini öğreten, değişen ve daha da karmaşıklaşan problemlere çözümler üretebilen, aynı zamanda da üst düzey becerilerinin işe koşulmasını sağlayan eğitim sistemleri öne çıkmaktadır. Kavramsal temelleri eskiye dayansa da ölkemizde ve dünyanın büyük bir kısmında henüz yeni bir beceri olan Bilgi İşlemsel Düşünme, 21. yüzyıl problem çözüme becerileri arasında önemli bir seçenek olarak yer almaktadır. Bu araştırmada matematik dersi ile bilgisayar bilimlerinin, bilgi işlemsel düşünme bağlamında bir araya getirilerek yeni bir matematik öğrenme sürecinin geliştirilmesi ve uygulanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın amacı; ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “Çarpanlar ve Katlar” konusunda bilgi işlemsel düşünme etkinlikleriyle desteklenmiş matematik öğretiminin, matematik başarısı ile güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Dersler, deney grubunda bilgi işlemsel düşünme etkinlikleriyle yürütölürken kontrol grubunda ise ders kitabındaki etkinliklere dayalı geleneksel yaklaşımla işlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni bilgi işlemsel düşünme etkinlikleri iken bağımlı değişkenleri ise; matematik başarısı, güdülenme ve öğrenme stratejileridir.

Araştırma Ege Bölgesinde bir devlet ortaokulunda 6. sınıf öğrencileriyle matematik dersinde gerçekteştirilmiştir. Deneysel süreç; 2021 – 2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemi, matematik dersi çarpanlar ve katlar konusunda, 4 hafta sürmüştür. Uygulama; deney grubunda 19, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 39 öğrencinin katılımıyla gerçekteştirilmiştir.

Çalışma kapsamında, öğrencilerin matematik başarılarını ölçmek üzere Başın (2016) tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin güdülenme düzeylerini ve öğrenme stratejilerini ölçmek üzere Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Deneysel uygulama süreci, toplam 4 hafta ve 20 ders saatinden oluşmaktadır. Süreçte, 6. sınıf matematik dersinde Çarpanlar ve Katlar konusunu işlenmiştir. Deney grubunda bilgi işlemsel düşünme etkinlikleri ile matematik dersleri yürütölürken kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yaklaşımı ve mevcut ders kitabı etkinlikleri

ile dersler işlenmiştir. Deney grubu öğrencileri için geliştirilen bilgi işlemsel düşünme etkinliklerinin dördü gerçek bir hayat problemi etrafında gelişmekteyken biri ise bir matematik oyunundan oluşmaktadır.

Deneyysel uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının Matematik Başarı Testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, deney grubu lehine akademik başarı açısından anlamlı bir fark olduğunu sonucuna ulaşılmıştır ($U=116$, $Z=-2.09$ $p=.037$, $r=.335$). Matematik Başarı Testi puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Güdülenme Ölçeği son test puanları arasındaki fark incelendiğinde, içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, özyeterlik algısı ya da sınav kaygısı boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Öğrenme Kontrolü İnancı Mann-Whitney U Testi sonuçları deney grubu ($Md=18.00$, $n=19$) ve kontrol grubu ($Md=16.50$, $n=20$) arasında Öğrenme Kontrolü İnancı açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($U=117.50$, $Z=-2.054$ $p=.040$, $r=.329$).

Öğrenme Stratejileri Ölçeği bağlamında ise yineleme, düzenleme, ayrıştırılma, eleştirel düşünme, metabilisel, yardım arama, çaba yönetimi ve akran işbirliği öğrenme stratejilerinde herhangi farka ulaşılmamıştır. Zaman ve Çalışma Ortamı Mann-Whitney U Testi sonuçları deney grubu ($Md=36.00$, $n=19$) ve kontrol grubu ($Md=32.00$, $n=20$) arasında zaman ve çalışma ortamı alt boyutu puanlarının deney grubu yönünde farklılaştığı görülmektedir. ($U=117.00$, $Z=-2.056$ $p=.040$, $r=.329$).

Araştırma sonucunda bilgi işlemsel düşünmeye dayalı geliştirilen ders etkinliklerinin, bireylerin matematik başarısını arttırdığı görülmektedir. Bu noktada deney grubunda uygulanan bilgi işlemsel düşünme süreçleri içeren gerçek yaşam problemlerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Güdülenme Ölçeği son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında yalnızca öğrenme kontrolü inancı alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin çalışma çabalarının işe yaradığına ve öğrenmelerinde bir fark yarattığına ilişkin inançlarının, kontrol grubuna oranla daha fazla geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme stratejileri değerlendirildiğinde ise zaman ve çalışma ortamı alt boyutunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farkı açıklamada deneyysel uygulama boyunca bilgisayar laboratuvarında işlenen derslerin; öğrencileri heyecanlandığı, öğrencilerin ders öncesinde laboratuvarın kapısında bekledikleri, geliştirdikleri algoritmalar ve yazacakları kodlara ilişkin hazırlıklar yapmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Hem güdülenme hem de öğrenme stratejileri ölçeğinde sadece birer alt boyutun anlamlı çıkmasında deneyysel sürecin gerçekleştirildiği tarihin etkili olduğu düşünülmektedir. Covid-19 pandemisinin hemen ardından gerçekleştirilen deneyysel uygulamada, öğrencilerin pandemi sürecinin olumsuz etkilerini üzerlerinden atamadıkları düşünülmektedir. Özetle, bilgi işlemsel düşünme etkinlikleri ile

desteklenen matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin çalışma zamanlarını ve ortamlarını etkili bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenme hedeflerinin başarılı sonuçlar sağladığı inancını da pekiştirmektedir. Bu nedenle, bilgisayar laboratuvarları matematik öğretimi için önemli alternatif olarak düşünülmelidir.

Ek

Etkinlik 1: Paramı nasıl çekebilirim?

Sınıfı: 6. Sınıf

Ünite: Sayılar ve İşlemler

Konu: Çarpanlar ve Katlar

Terimler / Kavramlar: Çarpan, kat, bölen, asal sayı, ortak bölen, ortak kat

Kazanımlar: M.6.1.2.1. Doğal sayıların çarpanlarını ve katlarını belirler.

(Kat kavramına son hafta etkinliğinde yer verilmiştir.)

Süre: 5 ders saati

Etkinliğin Uygulama Aşamaları

1. Problemi tanımla

Senaryo:

Bir bankanın bilişim departmanında çalıştığınızı düşünün. Bankamatiklerden para çeken banka müşterilerinden yoğun bir şekilde şikayetler gelmesi üzerine şikayetlerin neler olduğuna ilişkin bir rapor hazırlamanız ve çözüm sunmanız isteniyor. Bankaya gelen bazı şikâyet e-postaları aşağıdaki gibidir:

“Buradan ne zaman para çeksem büyük kâğıt paralarla para çıkışı oluyor; çektiğim parayı daha sonra bir bakkalda bozdurmak zorunda kalıyorum. Daha küçük değerli kâğıt paralarla ödeme yaparsanız sevinirim.” - İsmail V...

“Bayramda akraba ziyaretlerinde çocuklara harçlık vermek için bankamatikten para çektim. Ancak hepsini farklı cins kâğıt paralarla ödedi. Bankamatikleriniz para çıkışını -mümkünse- tek çeşit kâğıt para olarak versin. Örneğin, 400 TL çekiyorsam 2x200 TL veya 4x100TL olarak para çıkışı yapsın.” - Berna Ç...

“Geçen gün 2000 TL para çekmek istedim, bankamatik hepsini 10 TL’lik kâğıt paralarla ödedi. Paralar cüzdana sığmadı, poşetle götürmek zorunda kaldım.” - Yusuf Z...

“200 TL çekmeye çalıştığımda bankamatik bana 1 tane 200 TL’lik kâğıt para veriyor. 200 TL’yi bakkalda bozdurmak zorunda kalmamak için kartımı 5 defa bankamatige takarak her seferinde 40 TL çekiyorum. Böyle bir çözüm buldum ancak çok zaman kaybettiriyor. Ayrıca sırada bekleyen diğer insanlar homurdanmaya başlıyor. Bunun bir çözümü yok mu?” - Atilla İ...

*(Bankamatiklerde yalnızca 200, 100, 50, 20 ve 10 TL değerinde kâğıt paralarla ödeme yapıldığı bilgisi uygulayıcı tarafından verilmeli ya da öğrencileri bu konuda araştırmaya yönlendirmelidir.)

*(Ödemelerin tek çeşit kâğıt parayla yapılması istendiği vurgulanmalıdır.)

1.a. Soyutlama: Şikayetlerin ne ile ilgili olduğunu e-postaları inceleyerek birkaç cümle ile ana problemin ne olduğunu ifade ediniz. Bunu yaparken sizi oyalayacak ayrıntıları görmezden gelmeye çalışınız. (Öğrenciler senaryoyu okuduktan sonra asıl problem olan “Belli bir miktardaki parayı tek bir çeşit kâğıt parayla kaç farklı şekilde çekebiliriz?” sorusuna ulaşmaları beklenir.

1.b Ayırıştırma: Bu basamakta şikayetlerde yer alan sorunları ayrı ayrı ele alarak inceleyiniz. Bunun için:

- Çok miktarda para çekmek isteyen birisinin hangi çeşit kâğıt paraları isteyebileceği

- Az miktarda para çekmek isteyen bir müşterinin hangi çeşit kâğıt paraları isteyebileceği

(Burada çok miktarda para çeken müşterilerin büyük değerli kâğıt paraları, az miktarda para çeken müşterilerin ise küçük değerli kâğıt paraları tercih etmek isteyecekleri vurgulanmalıdır.)

- Tek çeşit kâğıt paralarla para çekmenin hangi avantajları ve dezavantajları olduğu

- Farklı kâğıt paralarla para çekmenin hangi avantajları ve dezavantajları olduğu üzerine düşünmeniz faydalı olacaktır.

(Senaryonun mantıklı ve tutarlı olması hedeflendiğinden öğrenciler, tek çeşit kâğıt para kullanımının daha avantajlı olduğu sonucuna yöneltilmeli ya da bu problemin sınırları gerekçe gösterilerek tek tip kâğıt paranın kullanılması gerektiği belirtilmelidir.)

2. Veri toplama, temsil ve analiz

Bu aşamada fark ettiğiniz problemin çözümünde nelere ihtiyaç duyacağınızı belirlemek üzere araştırma yapmanız beklenmektedir. Topladığınız verileri tablo ile göstermeniz çok daha iyi olacaktır. Tablonuzu oluştururken Microsoft Excel’i kullanabilir ya da defterinize kendiniz de çizebilirsiniz.

(Öğrencilerin problemdeki değişkenleri “çekilmek istenen para miktarı”, “kâğıt para sayısı” ve “kâğıt çeşidi” biçiminde sütunlara ayırması ve aşağıdaki durumlar için tabloyu doldurması istenir.

• “Berna Ç.” isimli müşteriden gelen e-postayı tekrar inceleyiniz ve bu e-postadaki duruma uygun olarak Excel tablosuna verileri yerleştiriniz.

• Berna Ç. isimli müşterinin kâğıt para çeşitlerinin her birinden (10, 20, 50, 100 ve 200’lük kâğıt paralar) kaç tane kullanarak para çekebileceğini ayrı ayrı tabloya yazınız.

Berna Ç.		
Çekilmek İstenen Para Miktarı	Kâğıt Para Sayısı	Kâğıt Paranın Değeri
400	2	200
400	4	100
400	8	50
400	20	20
400	40	10
Kurala Uymayan Diğer Gösterimler		
400	80	5
400	400	1
400	25	16

(Öğrencilerin olası tüm alternatif para çekme yöntemlerini yukarıdakine uygun yazması beklenir. İşlem sonunda 1, 5, 16, 25, 80 ve 400 TL değerindeki kâğıt/madeni paraların bulunmaması/bankamatikte yer almaması nedeniyle para çekme işlemi yapılamayan ancak 400 ün çarpanları biçiminde yazılabilen sayılar da öğrencilere gösterilir. Bankamatikte kullanılsa da gösterimin mümkün olduğu ifade edilir.)

• Çekeceğimiz para miktarı, kâğıt para sayısı ve kâğıt para değeri arasında nasıl bir ilişki olduğunu inceleyiniz.

(Çekilmek istenen para miktarının kâğıt para sayısına ve çeşidine tam bölünebildiği belirtilir.

• Son olarak “Kâğıt Para Sayısı” ve “Kâğıt Para Değeri” bileşenlerinin hangi kavrama karşılık geldiğini araştırınız.

(Söz konusu bileşenlerin çarpan ya da bölen kavramlarına karşılık geldiği belirtilir ve öğrencilerin bu kavramları anlamlandırmaları beklenir.)

• Atilla İ. isimli müşterinin para çekme yöntemini yeni bir tabloya işleyiniz. Bileşen sayısında nasıl bir değişiklik olduğunu ifade ediniz. Alternatif diğer para çekme şekillerini de tabloya yazınız.

Çekilmek İstenen Tutar	Para Çekme Sayısı (Yeni Bileşen)	Kâğıt Para Sayısı	Kâğıt Paranın Değeri
200	1	1	200
200	5	2	20
200			

(Bir sayının yalnızca iki çarpandan oluşmadığı, istenildiği takdirde daha fazla çarpan kullanılarak da yazılabileceği belirtilir.)

- Bu yeni bileşenin hangi kavrama karşılık geldiğini belirtiniz.
- Daha fazla bileşen oluşturulabilir mi? Fikirlerinizi belirtiniz.

3. Çözümleri üret, seç ve planla

Önceki aşamalarda problemi belirledik ve cümlelerle ifade ettik. Ardından veriler toplayarak tabloda gösterdik. Çekilen para, kâğıt para sayısı ve çeşidi arasındaki ilişkiyi belirledik ve deneme-yanılma yoluyla tabloyu doldurmaya çalıştık. Sonuç olarak “çarpan-bölen” ve “kat” kavramlarını keşfettik.

Şimdi ise müşterilerin sorunlarını çözen en uygun çözüm yolunu bulmaya çalışacağız. Bu aşamada her bir grup kendi çözüm önerisini geliştirebilir ve birden fazla çözüm yolu kullanabilir.

• Çözüm önerileri arasında en uygun olanı seçiniz ve neden uygun olduğunu açıklayınız.

• Seçtiğiniz çözüme ulaşırken yapılan tüm işlemleri ayrıntılı olarak sırayla belirtiniz. Bu ayrıntılı çözüm basamaklarını oluşturma işlemine “algoritma oluşturma” adını vereceğiz. *(Öğrencilerin algoritma kavramına ilişkin bilgisi yoksa yemek tarifi, adres tarifi vb. gibi basit ve somut örneklerle algortima kavramı açıklanabilir.)

** (Bir sayının bölenlerinin, -kendine eşit ya da kendinden daha küçük doğal sayılar- olduğunu fark etmesi sağlanır. Bunun için hesaplaması kolay ve asal olmayan sayılardan örnekler verilebilir. Daha sonra istenirse asal sayılardan da örnekler verilebilir.

4. Çözümleri uygula

4.a. Algoritmanın test edilmesi ve iyileştirilmesi

- Algoritmanızı adım adım takip ederek doğru bir şekilde çalışıp çalışmadığını kontrol ediniz.
- Hata ya da eksiklik varsa düzeltiniz.
- Düzeltme için bir akran (sınıf arkadaşınız) ya da uzman(öğretmeniniz) yardımı alabilirsiniz.

Bir doğal sayının bölenlerini bulan algoritma

Basit Algoritma	Kodlamaya Hazır Algoritma
1) Sayınızı yazınız.	1) Programı başlat
2) Sayınızı her seferinde 1 eksilterek eksilttiğiniz sayıya bölünüz.	2) Kullanıcıdan "Bir Sayı Giriniz" diye bilgi al.
3) Tam bölünüyorsa bu sayıyı not ediniz.	3) Bu bilgiyi "Sayı" adında bir değişkenle hafızada tut.
4) Böldüğünüz sayı 0 olduğunda durunuz.	4) Aynı bilgiyi "Sayaç" adında başka bir değişkenle hafızada tut.
	5) "Sayının Bölenleri" adında bir liste oluşturun.
	6) Eğer "Sayı", "Sayaç" ile tam bölünüyorsa; "Sayaç" değerini "Sayının Bölenleri" listesine ekle
	"Sayaç" değerini 1 azalt
	Eğer "Sayaç" = 0 ise 7. Adıma git
	6. Adıma git.
	Değilse;
	"Sayaç" değerini 1 azalt.
	Eğer "Sayaç" = 0 ise 7. Adıma git
	6. Adıma git
	7) Programı durdur.

4.b. Algoritmanın kodlanması (Otomasyon)

- Scratch Uygulamasını kullanarak geliştirdiğiniz çözüme yönelik algoritmayı kodlayınız.
- Zorlandığınız taktirde yine bir akran ya da uzmandan yardım isteyebilirsiniz.
- Benzer uygulamaları internetten araştırarak kod bloklarını inceleyebilir ve fikir edinebilirsiniz.

(Algoritmaya uygun aşağıdaki kod bloğu örneğinden yararlanılabilir. Bu sınıf düzeyinde tam bölünebilme durumu, sonucun ondalık sayı olup olmaması kontrol edilerek sağlanmıştır. Bir sayı, diğer bir sayıya tam bölünemiyorsa bu işlemin sonucunun virgöl içereceği (Scratch için nokta) düşünülerek yola çıkmıştır. Arzu edilirse “Sayıyı Yuvarla” ya da “mod” kavramı da kullanılabilirdi alan uzmanı tarafından belirtilmiştir.)

5. Çözümleri değerlendirme ve genelleme

5.a. Çözümlerin değerlendirilmesi

Oluşturduğunuz programınızı farklı değerler için deneyerek tutarlı ve verimli bir şekilde çalışıp çalışmadığını kontrol ediniz. Ayrıca programınızı, görsel olarak daha düzenli hale getirebilirsiniz.

5.b. Genelleme

Geliştirdiğiniz çözüm yöntemi ve program, farklı problemlerin çözümünde kullanılabilir mi?

Hangi problemlerin çözümünde bu programı kullanabileceğinizi sınıf arkadaşlarınızla tartışınız.

(Uygulayıcı bu noktada farklı bir problem örneğini öğrencilere sunarak aynı algoritma ile çözüme ulaşabileceğini öğrencilere gösterebilir.

Örneğin: Alanı 400 m² olduğu belirtilen dikdörtgen biçimindeki bir bahçenin kenar uzunluklarının hangi doğal sayı değerlerine sahip olabileceğinin bulunması için senaryodaki problemin çözümünde kullanılan algoritma kullanılabilir.)

6. Değerlendirme

- Problemin çözümü için size göre en uygun çözüm yöntemine ulaşabildiniz mi?
- Bir sayının çarpanları ne anlama gelmektedir?

(Bir sayıyı tam bölen tüm sayılara, o sayının çarpanı ya da bölünen adı verildiğini, öğrencilerin kendi cümleleriyle yeniden ifade etmesi beklenir.)

- Çarpan kavramı, gerçek hayatta nerede ve hangi amaçlarla kullanılabilir?

Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Murat Korucuk*, Ömer Cengiz**

Makale Geliş Tarihi:02/11/2023

Makale Kabul Tarihi:02/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1385225

Öz

Bu çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitim derslerine yönelik memnuniyet düzeylerini belirleyebilecek, geçerliği ve güvenirliliği sınanmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 562 (3 araştırma grubu) öğrenci ile yürütülmüştür. Ön uygulama sonucunda elde edilen yapının doğrulanabilmesi amacıyla DFA, ölçüt geçerliğinin denetlenebilmesi için ölçek alt boyutlarında ilişki analizi ve güvenirlilik analizleri yapılarak Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği-MEYMÖ'ye son hali verilmiştir. Analizler sonucunda MEYMÖ'nün Meslek Eğitmeni, Öğrenme Ortamı ve Eğitim Süreci boyutlarından oluştuğu ve bu boyutların açıkladığı varyans yükünün sırasıyla 16.99, 13.66 ve 11.26 (Toplam=41.91) olduğu belirlenmiştir. Yapılan DFA'da ulaşılan uyum indeks verileri referans değerleri karşılamıştır ($\chi^2/D.F.=2.221$, $TLI=.920$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $CFI=.927$, $GFI=.877$, $AGFI=.853$). Hem ön hem de son uygulamada belirlenen iç tutarlılık katsayısı/iki yarı test verileri ölçek güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle MEYMÖ'nün geçerliği ve güvenirliliği sınanmış bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Memnuniyet, mesleki eğitim, ölçek geliştirme

Satisfaction Scale Towards Vocational Education: Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop a scale, whose validity and reliability have been tested, that can determine the satisfaction levels of students studying at vocational high schools towards vocational education courses. The research was conducted with 562 students (3 research groups) in the 2022-2023 academic year. In order to verify the structure obtained as a result of the pre-application, CFA was carried out, and in order to control the validity of the criterion, correlation analysis and reliability analyzes were made in the sub-dimensions of the scale, and the Satisfaction Scale Towards Vocational Education-SSTVE was given its final form. As a result of the analyzes, it was determined that SSTVE consists of Vocational Instructor, Learning Environment and Education Process dimensions and the variance load explained by these dimensions was 16.99, 13.66 and 11.26 (Total=41.91) respectively. The fit index data obtained in the CFA met the reference values ($\chi^2/D.F.=2.221$, $TLI=.920$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $CFI=.927$, $GFI=.877$, $AGFI=.853$). The internal consistency

*Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Kars, Türkiye. muratkorucuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5147-9865 

** Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Kars, Türkiye. omercengiz99@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4645-3318 

Kaynak Gösterme: Korucuk, M., & Cengiz, Ö. (2024). Mesleki eğitime yönelik memnuniyet ölçeği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2067-2089.

coefficient-two-half test values determined both in the pre- and post-application revealed that the scale was highly reliable. Based on these results, it can be stated that SSTVE is a scale whose validity and reliability have been tested.

Keywords: Satisfaction, scale development, vocational education

Giriş

Mesleki eğitimin temel amacı öğrenenlerin bir meslek hakkında yeterli teorik ve uygulama bilgisine sahip olmalarının sağlanması ile iş yaşamının başarılı birer ferdi haline getirilmesidir (Doğan, 1983; Ünlü, 2016). Bu nedenle günümüzde birçok alanda istihdam edilmenin önkoşulu olarak ilgili alanda mesleki eğitim süreçlerine katılma şartı aranmaktadır (De Oliveira Silva vd., 2019). Dünya’da mesleki eğitim uygulamaları incelendiğinde Almanya, Japonya, Norveç, Finlandiya, Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore Cumhuriyeti, İsviçre ve Avusturya gibi ülkelerin mesleki eğitim konusunda (uygulama ve teorik) başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülebilir. Türkiye’de ise teorik açıdan mesleki eğitim uygulamaları başarılı olsa da uygulama alanında giderilmesi gereken eğitim-iş gücü piyasası arasında yaşanan arz/talep sorunları, mesleki rehberlik kurumlarının yetersizliği, yetersiz mesleki eğitmen istihdamı, kariyer yönetiminde yaşanan sorunlar, okullarda kazanılan mesleki bilgi-becerinin iş meslek yaşamında yetersiz kalması ve mesleki eğitim için ayrılan bütçenin yeteri düzeyde olmaması gibi sorunlar olduğu bilinmektedir (Gülmez, 2014; Yazıcı vd., 2015).

Mesleki eğitimin tarihi incelendiğinde Türkiye’de de Dünya’da olduğu gibi yaklaşık bin yıllık bir temeli vardır (Hali & Rencüzoğulları, 2017). Türklerde cumhuriyet öncesinde mesleki eğitim 12. Yüzyılda Selçuklulara (Ahilik Teşkilatı) ve ardından Osmanlı’ya dayanarak, “Lonca” ve daha sonraları “Gedik” olarak bilinen çıraklık eğitiminin yürütüldüğü birimlerden oluşmuştur (Gemici, 2010). Cumhuriyetle birlikte mesleki eğitimin ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yoğunlaştığı görülmektedir (Yörük vd., 2002). Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2022 yıl sonu itibarıyla Türkiye’de 1.848.236 öğrenci “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”, “Mesleki Eğitim Merkezi”, “Mesleki Açıköğretim Lisesi” ve “Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”nde mesleki eğitim görürken (URL 1, 2023); Yükseköğretim Kurulu’na göre 3.250.101 öğrenci meslek yüksekokullarında mesleki eğitim görmektedir (URL 2, 2023). Görüldüğü gibi Türkiye’de mesleki eğitimin önemli bir kısmı meslek yüksekokulları bünyesinde yürütülmektedir.

Mesleki eğitim süreçlerinin temellerini mesleki eğitim programları oluşturmaktadır. Mesleki eğitim programları ise ilgili mesleki kazanımların sağlanmasına odaklanan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin bir bütünü olarak açıklanmaktadır (Alhosani, 2022; Matorevhu & Madzamba, 2022). Eğitim programının her ögesi eğitsel hedeflere ulaşılmasında önemli bir yere sahip olmakla beraber, bu öğelerin en fazla işe koştuğu ve bir bütün olarak değerlendirilebildiği zaman aralığının mesleki eğitim dersleri olduğu

belirtilmektedir (Mitchell & Walton-Fisette, 2022; Zulela vd., 2022). Bu nedenle hedeflenen mesleki bilgi/becerilerin kazandırılmasında mesleki eğitim derslerinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Mesleki eğitim derslerinde öğrenci başarısını etkileyen unsurlardan biri de öğrenci memnuniyetidir (Michaelis & Findeisen, 2022). Memnuniyet bireylerin beklentilerinin karşılanabilmesi sonucunda yaşadıkları doyum olarak açıklanabilen (Küçük vd., 2018; Omri vd., 2022) ve öğretim sürecinde öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilen bir kavramdır (Özgülven, 2007; Prifti, 2022). Dolayısıyla başarılı eğitim için eğitim hizmetinin alıcısı olan öğrencilerin sahip oldukları memnuniyet düzeylerinin yüksek tutulması da önem arz etmektedir.

Eğitim memnuniyeti odaklı ölçek geliştirme çalışmalarının yükseköğretimde yaşam memnuniyeti (Demirli, 2009; Erol & Yıldırım, 2016; Teeroovengadam vd., 2019), uzaktan eğitim/e-öğrenme memnuniyeti (Baltacı vd., 2021; Bayrak vd., 2020; Gülbahar, 2012; Ilgaz, 2008; Toraman vd., 2022), okul/eğitim merkezi memnuniyeti (Hoyt vd., 2007; Özberk-Ünsal, 2017; Randolph vd., 2009; Şahin, 2009), ders memnuniyeti (Liu & Chung, 2014; Uğraş & Tural, 2021), yabancı dil eğitimi memnuniyeti (Taşkın & Korucuk, 2018), yetişkin eğitim memnuniyeti (Yüksekbilgili & Akduman, 2016) ve ebeveyn memnuniyeti (Fantuzzo vd., 2006) gibi konularda yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde meslek ve mesleki eğitim odaklı ölçek geliştirme çalışmalarının mesleki inanç (Uğraş & Dindar, 2019), mesleki tutum (Kaya-Kalkan, 2014), mesleki etik (Özbek, 2003; Kalkan & Ögülmüş, 2020), mesleki yeterlik (Gülmez vd., 2019; Yılmaz vd., 2022), girişimsel yönelim (Gorostiaga vd., 2019), mesleki eğitim hizmet kalitesi (Georgiadou vd., 2020), çalışma yaşamı yetkinliği (Kyndt vd., 2014), öğretmen/ıdareci mesleki memnuniyeti (Scott & Dinham, 2003) ve mesleki yabancı dil (Zhao & Coniam) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili ölçek geliştirme çalışmaları değerlendirildiğinde; mesleki eğitim derslerinde öğrenci memnuniyetine yönelik kapsayıcı bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanamadığı ifade edilebilir. Bu sebeple bu çalışma hem mesleki eğitim derslerindeki öğrenciye memnuniyetine odaklandığından dolayı, hem de yapısı ve sahip olduğu alt boyutlar ile çok boyutlu bir ölçme imkânı sunduğundan dolayı diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Nihai olarak yapılan değerlendirmelerde mesleki eğitim derslerindeki öğrenci memnuniyetine yönelik güncel bir ölçme aracına rastlanamamasından ve öğrencilerin sahip oldukları memnuniyet düzeylerinin belirlenen hedeflere ulaşılmasında önemli bir yer tutmasından dolayı (Baykal vd., 2002; Celia, 2010; Çatı & Koçoğlu, 2008) bu çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle geliştirilen “Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği-MEYMÖ” ile mesleki eğitim derslerine katılan öğrencilerin bu derslere yönelik memnuniyetlerinin belirlenmesiyle mesleki eğitim derslerinin iyileştirilebilmesine katkıda bulunulabilir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak araştırmada yer alan gruplar hakkında bilgiler sunulmuştur. Daha sonra ölçek geliştirme sürecinin temellerinden olan madde yazımı, ön inceleme/değerlendirmeler ile yapılan işlemler ve uygulanan analizler hakkında açıklamalara detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Araştırma Grupları

Bu çalışma üç araştırma grubuyla yürütülmüştür. Araştırma gruplarının ölçek formlarına verdikleri yanıtların etkilenmemesi ve tarafsızlığın korunabilmesi için her bir araştırma grubu farklı bireylerden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma grupları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir meslek yüksekokulunda en az bir yarıyıl öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin elde edildiği meslek yüksekokulu (MYO) 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren yaklaşık 17 yıldır çeşitli bölümlerde (Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik, Yönetim ve Organizasyon, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Seyahat-Turizm ve Eğlence Hizmetleri ile Mimar ve Şehir Planlama) 27 öğretim elemanı ile mesleki eğitim vermektedir. Bu çalışmada araştırma gruplarının MYO'dan seçilmesinin temel nedeni olarak MYO'nun mesleki eğitim alanında yeterli bir akademik-idari kadroya ve deneyime sahip olmasıdır ki; MYO'nun bu özelliğiyle MEYMÖ'nün geliştirilebilmesi için uygun bir ortama sahip olduğu ifade edilebilir. MYO'nun mevcut öğrenci sayısı 120 Aşçılık, 317 Çocuk Gelişimi, 122 İş Sağlığı ve Güvenliği, 110 Lojistik, 102 Özel Güvenlik ve Koruma ile 41 Tapu ve Kadastro bölümlerinde olmak üzere toplamda 812'dir. Araştırma grupları ile gruplara uygulanan işlemler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırma Grupları

Araştırma Grubu (AG)	MEYMÖ	n	Gerçekleştirilen İşlemler
Birinci AG	Ön Uygulama Formu (84 madde)	18	Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.
İkinci AG	Ön Uygulama Formu (84 madde)	185	Ön uygulama formunun yapı geçerliği (Açımlayıcı Faktör Analizi 'AFA'-Monte Carlo Paralellik Testi 'MCPT') ile güvenilirliği (İç tutarlılık katsayısı-iki yarı test) kontrol edilmiştir.
Üçüncü AG	Son Uygulama Formu (26 madde)	359	Son uygulama formunun sahip olduğu yapının geçerliği doğrulanmıştır (Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA). Ölçüt geçerliği test edilmiştir. Güvenirliği (İç tutarlılık katsayısı-iki yarı test) kontrol edilmiştir.

Tablo 1'de gösterildiği gibi birinci araştırma grubu hazırlanan ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının kontrolünden geçen madde havuzundaki maddelerin anlaşılabilirliğinin sınanabilmesi amacıyla MYO'nun her bölümünden üç öğrenci olmak üzere belirlenen toplamda 18 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci araştırma grubu ile bir sınıf ortamında her bir maddenin anlaşılabilirliği yüksek sesle okunarak kontrol edilmiştir. Burada amaç; maddelerin her bir öğrenci tarafından aynı şekilde

anlaşılmasının sağlanmasıdır. Bu süreçte hazırlanan 84 maddeden 12'sinde revizyona gidilmiş ve MEYMÖ ön uygulamaya hazır hale gelmiştir.

İkinci araştırma grubundan MEYMÖ ön uygulama formuyla (84 madde) veri elde edilmiştir. İkinci araştırma grubu 185 öğrenciden oluşmaktadır ve MEYMÖ ön uygulama formu ile elde edilen verilere uygulanan ve Tablo 1'de gösterilen analizler (Açımlayıcı Faktör Analizi, Monte Carlo Paralellik Testi ile iç tutarlılık katsayısı-iki yarı test) sonucunda MEYMÖ son uygulama formu hazırlanmıştır. MEYMÖ son uygulama formu 26 maddeden oluşmaktadır. Nunnally (1978) ölçek geliştirme sürecinde son uygulama formlarının uygulanacağı grubun büyüklüğünü son uygulama formu madde sayısının on katı olmasını önermektedir. Bu sebeple MEYMÖ son uygulama formunda 26 madde olduğundan dolayı en az 26'nın 10 katı olan 260 öğrenciden veri elde edilmesi amaçlanmış, olabildiğince fazla veri toplanmış ve nihai aşamada 359 öğrenciden veri elde edilmiştir. İkinci ve üçüncü araştırma gruplarında veri elde edilen öğrencilerin olabildiğince farklı bölümlerden seçilmesine gayret edilmiştir. Örneklem belirlenmesi sürecinde her bireye eşit seçilme hakkı tanınabilmesi amacıyla tüm aşamalarda rastgele hareket edilmiş ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Madde Yazımı ve Değerlendirilmesi

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanabilmesi için öncelikle madde yazımına başlamadan önce ilgili alanyazın incelenmiştir. Ardından en az doktor unvanındaki eğitim bilimlari alan uzmanları ile en az 10 yıllık mesleki eğitim deneyimine sahip olan mesleki eğitim derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu noktada uzmanlar tarafından ölçekten çıkartılması gerekli görülen maddeler uzman görüş birliğine bakılmaksızın ölçekten çıkartılmıştır. Aynı şekilde revizyon istendiğinde de her uzmanın revizyon talebi dikkate alınmıştır. Ölçekte sadece tüm uzmanlar tarafında kabul edilen maddeler ile ön uygulamaya geçilmiştir. Alanyazın taraması ve uzman görüşleri kapsamında meslek eğitmeni, öğrenme ortamı ve eğitim süreci olmak üzere üç temada 97 ölçek maddesi yazılmıştır. 97 maddelik ölçek ön uygulama formu eğitim bilimlari alan uzmanları ile mesleki eğitim uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Bu kapsamda ölçek formları uzmanlara dağıtılmış ve ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmesi ölçek ön uygulamasından önce yapılmıştır. Uzmanların ölçek maddelerini kabul edeceği, revizyon talep edeceği veya ölçekten çıkartılmasını isteyeceği kısımları her bir madde için işaretlemeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda 13 madde ölçek ön uygulama formundan çıkartılmış, 17 madde ise revize edilmiştir. 84 maddeden oluşan ölçek ön uygulama formu birinci araştırma grubu olan 18 kişilik öğrenci grubu ile birlikte değerlendirilmiş, maddeler tek tek okunarak anlaşılabilirliği sınanmıştır. Bu aşamada da 11 madde revize edilmiştir. Ardından 84 madde 13 yıllık mesleki kıdeme sahip olan Türk Dili uzmanının kontrolüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri ve birinci araştırma grubu ile yürütülen kontrollerden sonra MEYMÖ'nün değerlendirilmesinin kolay olabilmesi ve katılımcıların seçenekler arasındaki kararsızlıklarının en aza indirilebilmesi (Erkuş, 2016) amacıyla ölçeğin Beşli Likert

tipinde olmasına karar verilmiştir. MEYMÖ 1*Kesinlikle Katılmıyorum; 2*Katılmıyorum; 3*Kısmen Katılıyorum; 4*Katılıyorum; 5*Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Üçüncü maddenin puan yükünün 3 olmasından dolayı “Kısmen Katılıyorum” şeklinde kodlanması uygun görülmüştür. Literatürde beşli likert tipindeki ölçeklerde üçüncü maddenin “Kararsızım” şeklinde kodlandığı da görülebilir. Ancak bu çalışmada katılımcıların daha anlaşılır şekilde cevap verebilmeleri için üçüncü madde “Kısmen Katılıyorum” şeklinde kodlanmıştır. Diğer taraftan her uygulama öncesi katılımcılara ölçek kodlanması ve ifadeleri hakkında bilgi verilmiştir. Buradaki temel amaç katılımcıların işaretleme yaparken yanılmalarının engellenmesi/en aza indirilmesidir.

Analiz ve İşlem

Ölçek geliştirme sürecinde Seçer (2015) ile Şeker ve Gençdoğan, 2014 tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınmıştır. Bu sebeple öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve ölçeğin ön kontrolleri yapıldıktan sonra ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama sonucunda elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA yapılmasının temel nedeni ölçeğin sahip olduğu yapının (alt boyutların) belirlenebilmesidir (Büyüköztürk, 2002; Çolakoğlu & Büyükekşi, 2014). AFA sonucunda elde edilen yapı ile belirlenen ölçekle son uygulama yapılmıştır. Son uygulama sonucunda ulaşılan veriler Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. AFA’dan sonra DFA yapılmasının temel nedeni AFA sonucunda ulaşılan yapının farklı bir örneklem grubundan elde edilen veriler ile sınanması ve böylelikle ölçeğin AFA ile belirlenen yapısının doğrulanmasıdır (Bandalos & Finney, 2010; Orçan, 2018; Yaşlıoğlu, 2017). AFA ve DFA sonrasında ölçeğe son şekli verilmiştir. MEYMÖ’nün geliştirilebilmesi amacıyla iki farklı araştırma grubundan ön uygulama formu ve son uygulama formu kullanılarak veri elde edilmiştir.

Ölçek ön uygulama formu vasıtasıyla elde edilen verilerin yapı geçerliği ile güvenilirliğinin sınanabilmesi amacıyla birtakım analizlerin uygulanması gereklidir. Bu nedenle öncelikle verilerin AFA’ya uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi (BT) ile analiz yapılmıştır. Ardından ölçeğin sahip olduğu yapının tespit edilebilmesi amacıyla AFA ve MCPT uygulanmıştır. Verilerin güvenilirliği ise iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı test ile sınanmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen yapının tekrar sınanabilmesi amacıyla MEYMÖ’nün son uygulamasına geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen yapının doğrulanabilmesi amacıyla DFA, ölçüt geçerliğinin denetlenebilmesi için ölçek alt boyutlarına yönelik ilişki analizi ve güvenilirlik analizleri yapılarak MEYMÖ’ye son hali verilmiştir. Son uygulama sonrası hem ölçeğin tamamı için hem de tüm alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısı-iki yarı test değerleri hesaplanmıştır.

MEYMÖ ön uygulamasında ulaşılan verilerin analizinde yapılan iş ve işlemler şu şekilde açıklanabilir: Verilerin örneklem büyüklüğü açısından AFA’ya uygunlukları KMO ve BT ile test edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu sebeple öncelikle ön uygulama formu ile elde edilen veriler KMO ve BT ile sınanmıştır. KMO değerinin

.60'tan yüksek ve BT değerinin anlamlı olması ($BT \leq .05$) ölçekte yer alan her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından öngörülebileceğini ifade etmekte ve AFA'ya devam edilebileceğini göstermektedir (Çokluk, vd., 2012; Field, 2000; Kaya, 2013). Yapılan analizlerde KMO (.780) ve BT ($\chi^2 = 1663.435, p = .000$) sonuçlarının referans değerleri karşıladığı görülmüştür. Ardından ön uygulama formundaki yapının ve boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla AFA yapılmıştır. Costello ve Osborne (2005) AFA'da faktörler arasında ilişkinin varlığı durumunda Direct-Oblimin tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Ölçek alt boyutları arasında Tablo 7'de gösterildiği gibi yüksek düzeyde anlamlı ($p < .01$) ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple faktörler arasında ilişki belirlendiğinden dolayı Direct-Oblimin tekniğinden yararlanılmıştır. AFA sonucunda her bir maddeye ilişkin faktör yükü hesaplanır. Büyüköztürk (2018) .30'un altındaki maddelerin ölçekten çıkartılmasını önermektedir. Bu noktada daha duyarlı hareket edilmiş ve faktör yükü .50'nin altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) tarafından AFA sonucunda ulaşılan boyutların öz değeri 1.0 ve daha fazla olanların değerlendirilmesi önerildiğinden dolayı öz değerleri 1.0'dan az olan boyutlar değerlendirilmemiştir. AFA'da elde edilen boyutlar öz değerlerin karşılaştırılması esasına göre çalışan (Pallant, 2017) MCPT ile test edilmiştir. Ön uygulama sonucunda verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ve iki yarı test değerleri (α_1 ve α_2) hesaplanmıştır. Özdamar'a (1997) göre α referans değerleri $.0 \leq \alpha \leq .4$ =Güvenilir seviyede değildir; $.4 \leq \alpha \leq .6$ =Düşük seviyede güvenilirdir; $.6 \leq \alpha \leq .8$ =Güvenilir seviyededir; $.8 \leq \alpha \leq 1.0$ =Yüksek seviyede güvenilirdir şeklinde sıralanabilir.

MEYMÖ son uygulamasında ulaşılan verilerin analizinde yapılan iş ve işlemler şu şekilde açıklanabilir: Öncelikle MEYMÖ yapı geçerliğinin test edilebilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Buradaki amaç ön uygulama ile elde edilen yapının son uygulamada ulaşılan ile karşılaştırılması ve doğrulanabilmesidir. Bu aşamada DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin (RMSEA, RMR, GFI, CFI, AGFI, TLI, χ^2 , SD ve χ^2/SD) Tablo 2'de belirtilen referans aralıklarda olması önem taşımaktadır.

Tablo 2.

Uyum İndeksleri Referans Aralıkları (Schumacher & Lomax, 2004; Seçer, 2015)

İndeks	Referans	
	İyi Değer	Kabul Edilebilir Değer
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$
CFI	$.95 < CFI \leq 1.00$	$.90 < CFI \leq .94$
TLI	$.95 < TLI \leq 1.00$	$.90 < TLI \leq .94$
AGFI	$.90 < AGFI \leq 1.00$	$.85 < AGFI \leq .90$
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 < GFI \leq .94$
χ^2/SD	$0 < \chi^2/SD \leq 3$	$3 < \chi^2/SD \leq 5$

MEYMÖ'nün son uygulamasına ait verilerin güvenilirliğinin sınanabilmesi için ön uygulama sonucunda olduğu gibi α ve α_1 ve α_2 değerleri hesaplanmıştır. Ancak bu aşamada belirlenen her alt boyuta ait değerler de hesaplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programlarından (SPSS 22 ve AMOS 20) yararlanılarak

çözümlemiştir. Ölçek geliştirme sürecinin tüm aşamalarında sürekli uzman görüşlerine başvurularak destek alınmıştır. MEYMÖ ön uygulama formunda 11 madde olumsuz anlam içerdiği için ters kodlanırken; son uygulama formunda olumsuz anlam içeren madde yoktur.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada veri toplama süreci iki basamaklı olduğundan dolayı; bulgular “Ön Uygulamaya Ait Bulgular-AFA Kullanımı” ve “Son Uygulamaya Ait Bulgular-DFA Kullanımı” başlıkları altında sunulması uygun görülmüştür.

Ön Uygulamaya Ait Bulgular-AFA Kullanımı

Ön uygulama sonucunda 84 maddelik MEYMÖ ön uygulama formu ile 185 öğrenciden veri elde edilmiş ve MEYMÖ'nün yapı geçerliğinin kontrol edilebilmesi amacıyla AFA uygulanmıştır. Ancak AFA uygulanmadan örneklem büyüklüğü ve veri setinin AFA'ya uygunluğu KMO ve Bartlett Testi (BT) ile analiz edilmiştir. Pallant (2017) ve Field'e (2000) göre KMO test sonucunun (>.60) olması ve BT sonucunun ($p \leq .05$) olması durumunda AFA'ya devam edilebilir. KMO ve BT değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

KMO ve BT Değerleri

Kaiser Meyer Olkin (KMO) Test Değeri	
.780	
Barlett testi (BT) Test Değeri	
$\chi^2 = 1663.435$	$p = .000$

Tablo 3'te gösterildiği gibi bu çalışmada MEYMÖ ön uygulaması sonucunda KMO değerinin .780 ve BT değerinin 1663.435 ($p < .001$, $sd = 325$) olarak belirlenmesi MEYMÖ ön uygulaması sonucunda ulaşılan dağılımın AFA'ya uygunluğunu göstermektedir.

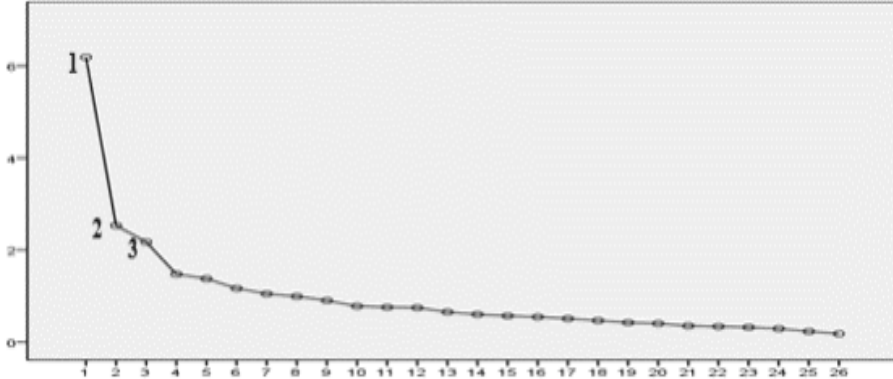
Diğer taraftan Büyüköztürk (2018) AFA'da farklı boyutlara yönelen ve madde faktör yükleri arasındaki .10'dan az fark olan maddelerde binişiklik sorunu olduğunu belirtmekte ve bu maddelerin ölçekten çıkartılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple AFA sonucunda .50'nin altında faktör yüküne sahip maddeler ile binişiklik sorunu bulunan maddeler (58 madde) ölçekten çıkartılmıştır. AFA sonucunda elde edilen yapı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
MEYMÖ AFA Sonuçları

	Maddeler	Boyutlar			Madde Top- Kor.
		1	2	3	
49	M1: Meslek eğitimcilerinin ders esnasındaki hal ve hareketleri beni memnun ediyor.	.634			.564
50	M2: Meslek eğitimcilerinin ders için gösterdikleri çabadan memnunum.	.624			.648
30	M3: Meslek eğitimcileri sayesinde dersler bana keyif verir.	.623			.611
36	M4: Meslek eğitimcilerinin derste sorduğum sorulara açık şekilde cevap verebilmesinden memnunum	.619			.612
31	M5: Meslek eğitimcilerinin yaptığı sunumlardan keyif alırım.	.619			.648
51	M6: Meslek eğitimcilerinin derslerdeki performansından memnunum.	.604			.619
37	M7: Meslek eğitimcilerinin mesleki deneyimlerinin (tecrübeleri) yeterli olmasından memnunum.	.600			.540
42	M8: Meslek eğitimcilerinin ders esnasındaki davranışlarından memnunum.	.584			.639
45	M9: Meslek eğitimcilerinin davranışları derslere yönelik motivasyonumu artırır.	.568			.655
48	M10: Meslek eğitimcilerinin sınıfı başarılı biçimde yönetebilmesinden memnunum.	.546			.627
52	M11: Meslek eğitimcilerinin öğrencilerle empati kurabilmesi beni memnun ediyor.	.516			.619
53	M12: Meslek eğitimcileri mesleğime yönelik motivasyonuma katkıda bulunur.	.512			.596
71	M13: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların temizliğinden memnunum.		.697		.480
62	M14: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların genel konforundan (sıcaklık, ışıklandırma, havalandırma, sıraların rahatlığı gibi) memnunum.		.670		.492
59	M15: Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan materyallerin okulumuzda olmasından memnunum.		.669		.456
70	M16: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamlardaki oturma alanlarının (sıralar) konforundan memnunum.		.634		.454
60	M17: Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan kitapları okulun kütüphanesinden alabilmekten mutluluk duyuyorum.		.618		.498
61	M18: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların sıcaklığından memnunum.		.606		.597
63	M19: Mesleki eğitim derslerinin mesleki standartlarda donatılmış ortamlarda olması keyif vericidir.		.578		.606
65	M20: Mesleki eğitim derslerinin yapıldığı ortamlar keyif vericidir.		.561		.588
74	M21: Mesleki eğitim derslerinde bulunmaktan mutluluk duyuyorum.			.740	.586
82	M22: Mesleki eğitim dersleri ile elde ettiğim kazanımların gelecekte bana fayda sağlayacağımı bilmek beni memnun ediyor.			.735	.654
73	M23: Mesleki eğitim derslerini seviyorum.			.641	.629
83	M24: Mesleki eğitim dersleri benim mesleki gelişimimi destekliyor.			.614	.651
81	M25: Mesleki eğitim dersleri ile yeni bilgi-beceri kazanırken mutlu oluyorum.			.612	.647
75	M26: Mesleki eğitim derslerinin teorik olarak gerekli mesleki bilgi kazanabilme fayda sağlanmasından memnunum.			.551	.636
a	:	.861			
İki Yarı Test	:	1. Kısım= .825		2. Kısım= .801	
Açıklanan Varyans	:	Toplam: 41.91		16.99 13.66	11.26

AFA sonucunda MEYMÖ'nün üç boyutlu bir yapısı olduğu anlaşılmıştır. Birinci boyut 12 maddeden oluşmaktadır ve "Meslek Eğitmeni" olarak isimlendirilmiştir;

ikinci boyut 8 maddeden oluşmaktadır ve “Öğrenme Ortamı” olarak isimlendirilmiştir; üçüncü boyut 6 maddeden oluşmaktadır ve “Eğitim Süreci” olarak isimlendirilmiştir. Birinci boyut madde faktör yükleri “.512” ile “.634”; ikinci boyut madde faktör yükleri “.561” ile “.697”; üçüncü boyut madde faktör yükleri “.551” ile “.740” aralığında yer almaktadır. Meslek Eğitmeni boyutunun açıkladığı varyansın %16.99; Öğrenme Ortamı boyutunun açıkladığı varyansın %13.66; Eğitim Süreci boyutunun açıkladığı varyansın %11.26; MEYMÖ’nün tamamının açıkladığı varyansın %41.91 olduğu görülmüştür. Pallant (2017) açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olması durumunda ölçeğin açıklayıcılığının yeterli düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Pallant (2017) %40’ın altındaki varyans yükünün ise açıklayıcılık konusunda yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple MEYMÖ’nün sahip olduğu %41.91’lik açıklanan varyans değeri ölçeğin yeterli düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında madde toplam korelasyon değerleri de Tablo 4’te sunulmuştur. Büyüköztürk (2018) madde toplam korelasyon değerlerinin .30’un üstünde olması gerektiğini ve .45’in üstünde olan madde toplam korelasyon değerlerinin ölçek için ilgili maddenin oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda madde toplam korelasyon değerlerinin tüm maddelerde .45 üstünde olması her bir maddenin ölçek için önemli olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda elde edilen Yamaç Birinkinti Grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. MEYMÖ Yamaç Birinkinti Grafiği

Şekil 1’de yer alan Yamaç Birinkinti Grafiği’nde ilk üç değer diğer değerlerden farklı seviyelerde yer aldığı ile dört ve üstü diğer değerlerin birlikte hareket ettiği ifade edilebilir. Bu sebeple MEYMÖ’nün üç boyutlu yapısı görülebilmekte ve anlaşılabilirliğin desteklenebilmesi amacıyla grafikte boyutlar 1, 2 ve 3 olarak isimlendirilmiştir. Grafikte dördüncü boyut olarak değerlendirilebilecek verinin açıkladığı varyans yükü %5’ten düşük olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Diğer taraftan MEYMÖ yapısının Monte Carlo Paralellik Testi (MCPT) ile karşılaştırılması da uygun görülmüş ve bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
MCPT Sonuçları

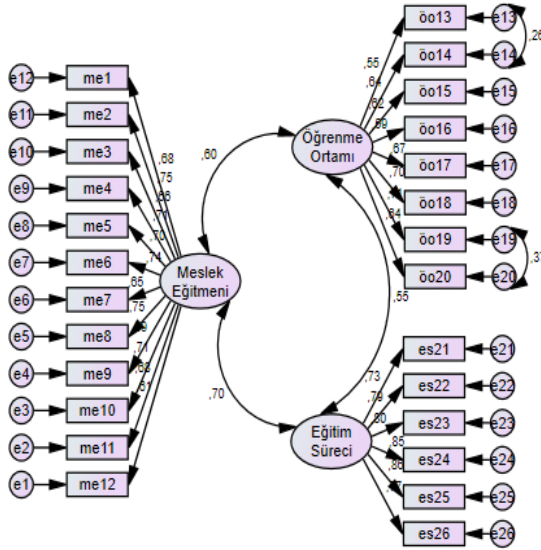
Bileşenler	Temel Bileşen	Paralel Analiz	Durum
1	6,190	1,744	Kabul
2	2,531	1,639	Kabul
3	2,174	1,555	Kabul
4	1,475	1,476	Red

MCPT ile öz değerlerin temel bileşenler ile sınanmasına fırsat tanıyarak AFA'da elde edilen yapının kontrol edilmesine imkân sunabilmektedir (Watkins, 2000). Bu nedenle MCPT vasıtasıyla Tablo 5'te temel bileşenler ile öz değerlerin birbirlerini karşılama durumları incelenmiş ve sonuç olarak AFA sonucunda ulaşılan yapı (26 madde/3 Boyut) kabul edilerek üçüncü çalışma gurubundan veri elde edilmesi (son uygulama) aşamasına geçilmiştir. Tablo 5'te dördüncü boyutun reddedildiği görülmektedir. Bunun temel nedeni paralel analiz sonucunda ulaşılan verinin temel bileşenden büyük olmasıdır.

Diğer taraftan MEYMÖ ön uygulama formunun güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla α ve α_1 ve α_2 hesaplanmıştır. Bu doğrultuda $\alpha=.861$, $\alpha_1=.825$ ve $\alpha_2=.801$ olduğu görülmüştür. Bu veriler Özdamar'a (1997) göre MEYMÖ'nün ön uygulama formunun güvenilirliğinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

Son Uygulamaya Ait Bulgular-DFA Kullanımı

MEYMÖ son uygulama formu ile Nunnally'in (1978) belirttiği gibi ölçek madde sayısının en az 10 katı olan 260 öğrenciye ulaşılması planlanmış ancak olabildiğince fazla öğrenciye ulaşabilmek için çabalanmış ve nihai aşamada 359 öğrenciden veri elde edilmiştir. Son uygulama sonrası AFA ile belirlenen yapısal durumun DFA ile kontrol edilebilmesi amacıyla elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. Şekil 2'de DFA sonucunda elde edilen diyagram sunulmuştur.



Şekil 2. DFA diyagramı

Şekil 2’de MEYMÖ son uygulama formu ile elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliği sınanmış ve ulaşılan madde yüklerinin (Meslek Eğitmeni boyutu için: .68, .75, .66, .71, .70, .74, .65, .75, .79, .71, .82, .81/Öğrenme Ortamı boyutu için: .55, .64, .62, .69, .67, .70, .77 .64/Eğitim Süreci Boyutu için: .73, .79, .80, .85, .86, .77) olduğu anlaşılmıştır. Madde yükünün (>.50) olması maddelerin ölçek yapısına uygun olduğu ortaya koyduğundan dolayı (Jöreskog & Sörbom, 1996) herhangi bir madde ölçekten elenmemiştir.

Analizlerde elde edilen uyum indekslerinin daha güçlü hale getirilebilmesi amacıyla maddeler arasında değişiklik (modifikasyon) yapılması gerekli görüldüğünden dolayı; öo13-öo14 ile öo19-öo20 numaralı maddelerde değişiklik (modifikasyon) uygulanmıştır. Ulaşılan uyum indeksleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
MEYMÖ Uyum İndeksleri

İndeks	Referans		Ölçüm	Değerlendirme
	İyi	Kabul		
χ^2/SD	$0 < \chi^2/SD \leq 3$	$3 < \chi^2/SD \leq 5$	2.221	İyi
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.920	Kabul
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.058	Kabul
R.M.R	$0 \leq RMR \leq .05$	$0.05 \leq RMR \leq .10$	.047	İyi
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.927	Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.877	Kabul
AGFI	$.90 < AGFI \leq 1.00$	$.85 < AGFI \leq .90$	.853	Kabul
χ^2			652.838	
SD			294	

Tablo 6’da yer alan indekslerin “İyi”-“Kabul” değerlerinde yer aldığı görülmüştür. Ancak GFI:.877 olarak belirlenmiştir. GFI’nin referans değer olan .90’a oldukça yakın olmasından ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından referans aralıklarda kesinlikten söz edilmesinin zorluğuna vurgu yapılmasından dolayı GFI:877 değeri kabul edilebilir sınırlarda değerlendirilmiştir. Nihai olarak; MEYMÖ’nün yapı geçerliği kabul edilmiştir.

MEYMÖ’nün ölçüt geçerliğinin kontrol edilebilmesi amacıyla alt boyutlar ile MEYMÖ-Geneli arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için ilişki (korelasyon) analizi yapılmıştır. Cohen (1998) ilişki analizinde ilişki katsayısının (r) +1 ile -1 [(r:0/.29=Düşük)/(r:.30/.49=Orta)/(r:.50/.1.00=Yüksek)] arasında bir değer yer aldığını belirtmiştir.

Tablo 7.

MEYMÖ İlişki Analizi

ALT BOYUTLAR	Meslek Eğitmeni	Öğrenme Ortamı	Eğitim Süreci	GENEL
Meslek Eğitmeni	-	.535**	.646**	.899**
		.000	.000	.000
Öğrenme Ortamı		-	.477**	.807**
			.000	.000
Eğitim Süreci			-	.796**
				.000

Tablo 7’de MEYMÖ’nün alt boyutları arasında orta-yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler belirlenirken; MEYMÖ-Geneli ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Nihai olarak; MEYMÖ’nün ölçüt geçerliği sağlanmıştır.

MEYMÖ son uygulama formu ile ulaşılan verilerin güvenilirliği α hesaplanarak belirlenmiştir. Alt boyutların sahip olduğu α değerleri: Meslek Eğitmeni=.916, Öğrenme Ortamı=.852, Eğitim Süreci=.914 şeklindedir. MEYMÖ-Geneli için α =.935’tir. İki yarı test sonucunda ulaşılan α değerleri (α_1 ve α_2) birinci kısım için α_1 =.916 ve ikinci kısım için α_2 =.877’dir. Bu veriler MEYMÖ son uygulama formu ile elde edilen verilerin Özdamar’a (1997) göre yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Nihai olarak; MEYMÖ ile elde edilen verilerin güvenilirliği denetlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mesleki becerilerin kazanılmasına ve bireyin nitelik sahibi olarak iş gücüne katılabilmesine katkıda bulunduğundan dolayı mesleki eğitimin önemi günden güne artmaktadır. Özellikle Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde mesleki eğitimin iyi örneklerine rastlanabilir. Diğer taraftan çağdaş eğitim yaklaşımlarında eğitim-öğretim sürecinin merkezinde olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin eğitsel hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir (Aldridge & Rowley, 1998; Nevill & Rhodes, 2004). Bu temel yapı üzerine inşa edilen çalışmada; mesleki

eğitim alan üniversite öğrencilerinin mesleki eğitim derslerine yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

MEYMÖ ön uygulamasına ait analizler ve değerlendirme süreçlerinin sonunda; 84 maddeden oluşan form ile 185 öğrenciden veri elde edilmiş ve KMO değeri=.780 ile BT değeri=1663.435 ($p<.001$, $sd.=325$) olduğundan, verilerin AFA'ya uygunluğu saptanmıştır. AFA sonucunda 58 madde düşük faktör yükü ve binişiklik sorunu nedeniyle ölçekten çıkartılırken; MEYMÖ'nün üç boyutlu olduğu belirlenmiştir. Böylelikle 84 maddelik ilk ölçek formu 26 maddeye indirgenmiştir.

MEYMÖ'nün boyutları ve sahip oldukları varyans yükleri şu şekildedir: Meslek Eğitmeni=%16.99; Öğrenme Ortamı=%13.66; Eğitim Süreci=%11.26. MEYMÖ toplam varyans yükü ise %41.91'dir. Bu değer Pallant'a (2017) göre MEYMÖ'nün yeterli seviyede açıklayıcı olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi ölçek alt boyutları öğretim sürecine ilişkin değişkenlerden oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle mesleki eğitime yönelik öğrenme ortamı, eğitmen ve eğitim süreci memnuniyetine ait değerlerin bütününden hareketle öğrencilerin mesleki eğitime yönelik memnuniyetleri belirlenebilmektedir. Diğer taraftan yapılan MCPT ile ölçeğin sahip olduğu üç boyutlu yapı denetlenmiş ve üç boyutlu yapının uygun olduğu anlaşılmıştır. Ön uygulama formu ile elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ile iki yarı test (α_1 ve α_2) sonuçları; $\alpha=.861$, $\alpha_1=.825$ ve $\alpha_2=.801$ şeklindedir ve ön uygulama formu ile elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

MEYMÖ son uygulamasına ait analizler ve değerlendirme süreçlerinin sonunda; 26 maddeden oluşan form ile 359 öğrenciden veri elde edilmiş ve DFA sonucunda tüm maddelerin sahip oldukları faktör yüklerinin ".50"nin üzerinde olduğu anlaşıldığından herhangi bir madde ölçekten çıkartılmamıştır. DFA sonucunda uyum indekslerinin iyileştirilebilmesi amacıyla "öo13-öo14" ile "öo19-öo20" numaralı maddelerde arasında modifikasyon yapılmış ve nihai olarak belirlenen uyum indeks değerleri; $\chi^2=652.838$, $SD=294$, $\chi^2/SD.=2,221$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $TLI=.920$, $CFI=.927$, $AGFI=.853$, $GFI=.877$ olarak tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliği için ilişki (korelasyon) analizi yapılmış ve MEYMÖ alt boyutları arasında orta-yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$); MEYMÖ-Geneli ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler olduğu görülerek ölçüt geçerliği sağlanmıştır. Son uygulama formu ile elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ile iki yarı test (α_1 ve α_2) sonuçları; $\alpha_{\text{Meslek Eğitmeni}}=.916$, $\alpha_{\text{Öğrenme Ortamı}}=.852$, $\alpha_{\text{Eğitim Süreci}}=.914$, $\alpha_{\text{MEYMÖ-Geneli}}=.935$, $\alpha_1=.916$, $\alpha_2=.877$ şeklindedir ve böylelikle son uygulama formu ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak; çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik denetimlerinden çeşitli istatistik teknikler ve uzman görüşleri vasıtasıyla geçen "Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği-MEYMÖ" geliştirilmiştir. MEYMÖ ekte sunulmuştur.

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ve alt boyutlarının alanyazında yer alan üniversite öğrencilerinin memnuniyetlerine odaklı benzer nitelikteki çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmüştür (Bayrak, Tıbbi & Altun, 2020; Chen vd., 2012; Demirli ve Kerimgil, 2017; Erol & Yıldırım, 2016; Goodboy vd., 2009; Gökulu, 2020; Kalkan, 2014; Karakaş-Türker & Turanlı, 2008; Özberk Ünsal, 2017; Şahin, 2009; Taşgın & Korucuk, 2018). Bu kapsamda ilgili alanyazında Bayrak, Tıbbi ve Altun tarafından 2020 yılında yürütülen çalışmada 10 madde ve tek alt boyuttan oluşan çevrimiçi dersler memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Chen, Farmer, Barber ve Wayman tarafından 2012 yılında yürütülen çalışmada 30 madde ve 3 alt boyuttan (*B₁: Sosyal Etkileşim, B₂: Eğitim Programı ve Öğretim, B₃: Çevre/Fiziksel Ortam*) oluşan öğrenci memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Demirli ve Kerimgil tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmada 30 madde 4 alt boyuttan (*B₁: Derslerin Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi, B₂: Akademik ve İdari Personel İle İletişim, B₃: Araç-Gereç ve Laboratuvar, B₄: Aidiyet ve Rehberlik*) oluşan yükseköğretimde eğitim-öğretim öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Erol ve Yıldırım tarafından 2016 yılında yürütülen çalışmada 29 madde ve 5 alt boyuta (*B₁: Genel Üniversite Doyumu, B₂: Öğretim Üyelerinden Sağlanan Doyum, B₃: Üniversite Sosyal Hizmetlerinden Sağlanan Doyum, B₄: Üniversite İmkanlarında Sağlanan Doyum, B₅: Üniversite Yönetiminden Sağlanan Doyum*) sahip yükseköğretim yaşam doyum ölçeği geliştirilmiştir. Goodboy, Martin ve Bolkan tarafından 2009 yılında yürütülen çalışmada 24 madde ve tek alt boyuttan oluşan iletişim memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Gökulu tarafından 2020 yılında yürütülen çalışmada 31 madde ve iki alt boyuttan (*B₁: Akademik Hizmetler, B₂: Sosyal ve Fiziki Olanaklar*) oluşan sosyal bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Kalkan tarafından 2014 yılında yürütülen ölçek geliştirme çalışmasında 35 madde ve tek boyuttan oluşan mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Karakaş Türker ve Turanlı tarafından 2008 yılında yürütülen çalışmada 18 madde ve tek boyuttan oluşan matematik derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Özberk-Ünsal tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmada 30 madde ve 2 alt boyuttan (*B₁: Eğitim Kalitesi, B₂: Eğitim Merkezi*) oluşan eğitim memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Şahin tarafından 2009 yılında yürütülen çalışmada 40 madde ve 6 alt boyuttan (*B₁: Öğretim Elemanları, B₂: Danışmanlık, B₃: Yönetim, B₄: Kaynaklar, B₅: Bilgisayar Olanakları, B₆: Dersler ve Ders Programları*) oluşan eğitim fakültesi öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Taşgın ve Korucuk tarafından 2018 yılında yürütülen çalışmada 28 madde ve 3 alt boyuttan (*B₁: Eğitim Programı, B₂: Öğretim Elemanı, B₃: Fiziksel Koşullar*) oluşan yabancı dil dersi memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde ölçek alt boyutları ile ölçek maddelerinin bu çalışmada belirlenen alt boyutlar ve maddeler ile benzer nitelikte olduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortam, öğretim elemanı/öğretmen/egitmen ile öğretim/öğrenme sürecine odaklandığı görülmektedir. Nihai olarak MEYMÖ ile alanyazındaki diğer benzer nitelikte ölçekler arasında MEYMÖ'nün sahip olduğu yapı açısından bir tutarlılık olduğu ifade edilebilir.

Çalışma sonucunda alana katkıda bulunabilecek öneriler sunulabilir: Bu çalışma ön lisans öğrencileri ile yürütülerek; yükseköğretim programlarındaki mesleki eğitim derslerine yönelik öğrenci memnuniyetinin belirlenebileceği bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu nedenle lise veya lisans gibi farklı eğitim kademelerinde mesleki eğitim alan öğrencilerin mesleki eğitim derslerine yönelik memnuniyetlerinin belirlenebilmesi için benzer ölçekler geliştirilmesi önerilebilir. MEYMÖ'nün ölçüt geçerliği benzer ölçeklerden yararlanılarak (ölçek sonuçlarında karşılaştırmalar yapılarak) tekrar sınanabilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu tüm sorumluluğun sorumlu yazarlara ait olduğu sorumlu yazarlar tarafından taahhüt edilmiştir. Çalışmanın etik açıdan kontrolü için Kafkas Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Başkanlığı'na başvurulmuştur. Bu kapsamda 16.09.2022 tarih ve 35'e 13 sayılı kararı bağlamın etik uygunluk raporu edinilmiştir. Yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alhosani, N. (2022). The influence of culture on early childhood education curriculum in the UAE. *ECNU Review of Education*, 5(2), 284-298. <https://doi.org/10.1177/20965311221085984>.
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality assurance in education*, 6(4), 197-204.
- Baltacı, A., Mercan-Annak, İ., Akbay, C., Akaydın, H., & Sökmensüer, T. Ş. (2021). Üniversite öğrencilerine yönelik uzaktan eğitim uygulamaları için bir memnuniyet ölçeği önerisi. K. Karabulut (Ed.), *2. uluslararası İstanbul modern bilimsel araştırmalar kongresi bildiri kitabı* (1. baskı, s. 1303-1314) içinde.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). New York, NY: Routledge.
- Baykal, Ü, Sökmen, S. Korkmaz, Ş., & Akgün E. (2002). Öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirme çalışması. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(49), 23-32.
- Bayrak, F., Tıbbı, M. H., & Altun, A. (2020). Development of online course satisfaction scale. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(4), 110-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Celia, C. L. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47-54.
- Chen, H. C., Farmer, S., Barber, L., & Wayman, M. (2012). Development and psychometric testing of the nursing student satisfaction scale. *Nursing education perspectives*, 33(6), 369-373.
- Cohen, J. W. (1988). *Applied multiple regression correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Çatı, K., & Koçoğlu, C.M., (2008). Müşteri sadakati ile müşteri tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 167-188.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükeksi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 56-64.
- De Oliveira Silva, J. H., De Sousa Mendes, G. H., Ganga, G. M. D., Mergulhão, R. C., & Lizarelli, F. L. (2019). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 1-23.
- Demirli, C., & Kerimgil, S. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *Education Sciences, 4*(4), 1392-1403.
- Demirli, C. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *Education Sciences, 4*(4), 1392-1403.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16*(1), 167-181.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1 temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.
- Erol, M., & Yıldırım, İ. (2016). The development of higher education life satisfaction scale. *Journal of Theory and Practice in Education, 12*(1), 221-243.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 142-152.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. Sage.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(19), 71-105.
- Georgiadou, I., Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2020). Development of the “special-vocational-educationservice-quality scale” listening to the voices of students with intellectual disability. *Quality Assurance in Education, 28*(2), 89-103. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2019-0067>.
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Bolkan, S. (2009). The development and validation of the student communication satisfaction scale. *Communication Education, 58*(3), 372-396.
- Gorostiaga A., Aliri J., Ulacia I., Soroa G., Balluerka N., Arizeta A., & Muela A. (2019). Assessment of entrepreneurial orientation in vocational training students: Development of a new scale and relationships with self-efficacy and personal initiative. *Frontiers in Psychology, 10*, 1125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01125>.
- Gökulu, G. (2020). Sosyal bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(23), 1790-1808. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.646548>.
- Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 45*(2), 119-137.
- Gülmez, I. (2014). Avrupa birliği ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında mesleki yönlendirmelerin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 5*(9), 93-129.

- Gülmez, A., Somyürek, S., & Yalın, H. İ. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayları mesleki yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *The 7th International Congress on Curriculum and Instruction*, 525-535.
- Hali, S., & Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 425-437.
- Hoyt, J. E., Howell, S. L., & Egget, D. (2007). Dimensions of part-time faculty job satisfaction: Development and factor analysis of a survey instrument. *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(2), 23-34.
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissini öğrenen memnuniyetine katkısı* (Tez No. 244862) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Scientific Software.
- Kalkan, Ö. K. (2014). Mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 117-128.
- Kalkan, S., & Öğülmüş, K. (2020). Özel eğitim öğretmenliği mesleki etik ölçeği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 553-572. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.26>.
- Karakaş-Türker, N., & Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Kaya Kalkan, Ö. (2014). A study of reliability and validity an attitude scale towards vocational education. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 117-128.
- Küçük, F., Arslan, B., & Nur, E. (2018). Hizmet kalitesi algısı ile memnuniyet düzeyi arasındaki ilişki: Harran Üniversitesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Econharran Harran Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 40-56.
- Kyndt, E., Janssens, I., Coertjens, J., Gijbels, D., Donche, V., & Petegem, P. V. (2014). Vocational education students' generic working life competencies: Developing a self-assessment instrument. *Vocations and Learning*, 7, 365-392. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9119-7>.
- Liu, J. D., & Chung, P. K. (2014). Development and initial validation of the psychological needs satisfaction scale in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.872106>.
- Matorevhu, A., & Madzamba, H. (2022). The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation. *Journal of Research in Instructional*, 2(2), 163-174. <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>.
- Michaelis, C., & Findeisen, S. (2022). Influence of Person-Vocation Fit on Satisfaction and Persistence in Vocational Training Programs. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834543>.
- Mitchell, S. A., & Walton-Fisette, J. L. (2022). *The essentials of teaching physical education: Curriculum, instruction, and assessment*. Human Kinetics.
- Nevill, A., & Rhodes, C. (2004). Academic and social integration in higher education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 179-193.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd Edition). McGraw-Hill.
- Omri, A., Omri, H., Slimani, S., & Belaid, F. (2022). Environmental degradation and life satisfaction: Do governance and renewable energy matter? *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121375. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121375>.
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323.

- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. (Tez No.127829) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özberk-Ünsal, E. B. (2017). A study with a view to developing a scale for use at the ministry of justice prison staff training centres: Training satisfaction scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 70-82. <https://doi.org/10.17679/inuefd.295719>.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgül, N. (2007). *Hizmet pazarlamasında müşteri memnuniyeti ve bir uygulama*. (Tez No.207825). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir.]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Sibel Balcı, Berat Ahi). Anı.
- Prifti, P. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1755642>.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS). *Child Ind Res*, 2, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86. <https://doi.org/10.1108/09578230310457448>.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (ef-ömö) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic* (4th. Ed.). Allyn ve Bacon.
- Taşgın, A., & Korucuk, M. (2018). Development of foreign language lesson satisfaction scale (FLSS): Validity and reliability study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2), 66-77. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n2p66>.
- Teeroovengadam, V., Nunkoo, Grönroos, C., Kamalanabhan, T. J., & Keshwar Seebaluck, A. (2019). Higher education service quality, student satisfaction and loyalty: Validating the HESQUAL scale and testing an improved structural model. *Quality Assurance in Education*, 27(4): 427-445. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0003>.
- Toraman, Ç., Karadağ, E., & Polat, M. (2022). Validity and reliability evidence for the scale of distance education satisfaction of medical students based on item response theory (IRT). *BMC Med Educ* 22, 94. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03153-9>
- Uğraş, S., & Dindar, M. D. (2019). Beden eğitimi öğretmenliği mesleki inanç ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-34.
- Uğraş, S., & Tural, V. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi memnuniyet ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 174-185. <https://doi.org/10.17155/omuspd.836342>.

- URL 1 (2023). *Mesleki eğitim haritası*. Erişim Adresi: <http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr>
Erişim Tarihi:12.11.2022
- URL 2 (2023). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>
Erişim Tarihi:12.11.2022
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89-98.
- Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis-computer software*. Ed & Psych Associates.
- Yaşhoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, H., Türkmen, B., & Aydemir, Y. (2015). *Dünya’da ve Türkiye’de mesleki eğitim ve önemi*. 4th International Vocational Schools Symposium.
- Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Yılmaz, E. B., Akşit, S., & Arslan, Y. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için özel gereksinimli öğrencilerle ilgili mesleki yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Sportmetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 20(3), 38-54. <https://doi.org/10.33689/sportmetre.1056931>.
- Yüksekbilgili, Z., & Akduman, G. (2016). Developing a scale for measuring adult training satisfaction (ATS). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 239-257. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3682>.
- Zhao, W., & Coniam, D. (2009) Towards a common scale for China's vocational education English language curriculum. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(38), 335-355. <https://doi.org/10.1080/13636820903052435>.
- Zulela, M. S., Neolaka, A., Iasha, V., & Setiawan, B. (2022). How is the education character implemented? The case study in Indonesian elementary school. *Journal of Educational and Social Research*, 12(1), 371-380. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>.

Extended Abstract

It can be stated that vocational education courses are very important in gaining the targeted professional knowledge/skills. One of the factors affecting student success in vocational education courses is student satisfaction (Michaelis & Findeisen, 2022). Satisfaction is a concept that can be explained as the satisfaction that individuals experience as a result of meeting their expectations and can be effective on student success in the teaching process. Therefore, it is also important to keep the satisfaction levels of the students who are the recipients of education services high for successful education.

In the survey of the literature, there was no up-to-date measurement tool for student satisfaction in vocational education courses. On the other hand, it is also known that the satisfaction levels of students have an important place in achieving the goals set. Therefore, in this study, it was aimed to develop a scale whose validity and reliability were tested in order to determine the satisfaction levels of university students receiving vocational education for vocational education courses. Thus, with the “Satisfaction Scale Towards Vocational Education: Validity and Reliability Study-SSTVE” developed, it can contribute to the improvement of vocational

education courses by determining the satisfaction of students participating in vocational education courses for these courses.

This study was carried out with three research groups. The first research group consisted of 18 students, the second research group 185 and the third research group 359 students. The comprehensibility of the scale items was checked with the first research group. With the second research group, data were obtained with the pre-application form. With the third research group, data were obtained with the final application form.

In order to test the construct validity and reliability of the data obtained through the scale pre-application form, Kaiser Meyer Olkin (KMO), Barlett test (BT), Exploratory Factor Analysis (EFA), internal consistency coefficient-two-half test and Monte Carlo Parallelism Test (MCPT) were applied. In order to verify the structure obtained as a result of the pre-application, CFA was carried out, and in order to control the validity of the criterion, correlation analysis and reliability analyzes were made in the sub-dimensions of the scale, and the Satisfaction Scale Towards Vocational Education: Validity and Reliability Study-SSTVE was given its final form.

As a result of the pre-application, data were obtained from 185 students with the 84-item SSTVE pre-application form and EFA was applied in order to check the construct validity of SSTVE. However, without applying EFA, the sample size and suitability of the data set for EFA were tested with KMO and Bartlett Test (BT). The determination of the KMO value as .780 and the BT value as 1663.435 ($p=.001$, $sd.=325$) as a result of the pre-application of SSTVE shows the compatibility of the distribution reached as a result of the pre-application of SSTVE with EFA. As a result of EFA, items with a factor load below .50 and items with overlapping problem (58 items) were excluded from the scale. As a result of EFA, it was understood that SSTVE has a three-dimensional structure.

The first dimension consists of 12 items and is named "Vocational Trainer"; the second dimension consists of 8 items and is named "Learning Environment"; The third dimension consists of 6 items and is named as "Training Process". 16.99% of the variance explained by the Vocational Trainer dimension; 13.66% of the variance explained by the Learning Environment dimension; 11.26% of the variance explained by the Education Process dimension; The variance explained by all SSTVE was found to be 41.91%. In addition, the compatibility of the basic components and eigenvalues was examined, and as a result, the structure reached as a result of EFA (26 items/3 Dimensions) was accepted and the stage of obtaining data from the third study group (final application) was started. The fit index data obtained in the CFA met the reference values ($\chi^2/DF=2.221$, $TLI=.920$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $CFI=.927$, $GFI=.877$, $AGFI=.853$).

While medium-high level significant ($p<.01$) relationships were determined between the sub-dimensions of SSTVE; It was determined that there was a highly

significant ($p < .01$) relationship between SSTVE-General and its sub-dimensions. Finally; The criterion validity of SSTVE was ensured. The internal consistency coefficient/two-half test data determined both in the pre- and post-application revealed that the reliability of the scale was high.

As a result; Within the scope of the study, the “Satisfaction Scale for Vocational Education-SSTVE”, which passed the validity and reliability checks through various statistical techniques and expert opinions, was developed. When the related scale development studies are evaluated; It can be stated that there is no comprehensive scale development study for student satisfaction in vocational education courses. For this reason, this study differs from other studies both because it focuses on student satisfaction in vocational education courses and because it offers a multidimensional measurement opportunity with its structure and sub-dimensions.

As a result of the study, suggestions that can contribute to the field can be presented: This study was carried out with associate degree students; A measurement tool has been developed to determine student satisfaction for vocational education courses in higher education programs. For this reason, it can be recommended to develop similar scales in order to determine the satisfaction of students who receive vocational education at different education levels such as high school or undergraduate. The criterion validity of SSTVE can be retested by using similar scales (comparing the scale results).

EK-1. Mesleki Eğitim Dersleri Memnuniyet Ölçeği

MESLEKİ EĞİTİM DERSLERİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Meslek Eğitmeni ile İlgili Maddeler				
1. Meslek eğitmenlerinin ders esnasındaki hal ve hareketleri beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
2. Meslek eğitmenlerinin ders için gösterdikleri çabadan memnunuz.	1	2	3	4	5
3. Meslek eğitmenleri sayesinde dersler bana keyif verir.	1	2	3	4	5
4. Meslek eğitmenlerinin derste sorduğum sorulara açık şekilde cevap verebilmesinden memnunuz	1	2	3	4	5
5. Meslek eğitmenlerinin yaptığı sunumlardan keyif alırım.	1	2	3	4	5
6. Meslek eğitmenlerinin derslerdeki performansından memnunuz.	1	2	3	4	5
7. Meslek eğitmenlerinin mesleki deneyimlerinin (tecrübeleri) yeterli olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
8. Meslek eğitmenlerinin ders esnasındaki davranışlarından memnunuz.	1	2	3	4	5
9. Meslek eğitmenlerinin davranışları derslere yönelik motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
10. Meslek eğitmenlerinin sınıfı başarılı biçimde yönetebilmesinden memnunuz.	1	2	3	4	5
11. Meslek eğitmenlerinin öğrencilerle empati kurabilmesi beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
12. Meslek eğitmenleri mesleğime yönelik motivasyonuma katkıda bulunur.	1	2	3	4	5
Öğrenme Ortamı ile İlgili Maddeler					
13. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların temizliğinden memnunuz.	1	2	3	4	5
14. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların genel konforundan (sıcaklık, ışıklandırma, havalandırma, sıraların rahatlığı gibi) memnunuz.	1	2	3	4	5
15. Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan materyallerin okulumuzda olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
16. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamlardaki oturma alanlarının (sıralar) konforundan memnunuz.	1	2	3	4	5
17. Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan kitapları okulun kütüphanesinden alabilmekten mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
18. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların sıcaklığından memnunuz.	1	2	3	4	5
19. Mesleki eğitim derslerinin mesleki standartlarda donatılmış ortamlarda olması keyif vericidir.	1	2	3	4	5
20. Mesleki eğitim derslerinin yapıldığı ortamlar keyif vericidir.	1	2	3	4	5
Eğitim Süreci ile İlgili Maddeler					
21. Mesleki eğitim derslerinde bulunmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
22. Mesleki eğitim dersleri ile elde ettiğim kazanımların gelecekte bana fayda sağlayacağını bilmek beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
23. Mesleki eğitim derslerini seviyorum.	1	2	3	4	5
24. Mesleki eğitim dersleri benim mesleki gelişimimi destekliyor.	1	2	3	4	5
25. Mesleki eğitim dersleri ile yeni bilgi-beceri kazanırken mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
26. Mesleki eğitim derslerinin teorik olarak gerekli mesleki bilgi kazanabilme fayda sağlamasından memnunuz.	1	2	3	4	5

Çocuk Gelişimi Bölümü Önlisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi

Seda Aktı Aslan *

Makale Geliş Tarihi:05/11/2023

Makale Kabul Tarihi:08/03/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1386299

Öz

Bu araştırmada, 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan deprem nedeniyle tüm derslerini uzaktan eğitim ile sürdüren çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforların neler oldukları ve hangi kavramsal kategoriler altında toplandığı incelenmiştir. Araştırma meslek yüksekokulu çocuk gelişimi bölümünde okumakta olan 96 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseninde yürütülen araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile temalar oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, oluşturulan metaforların "kalite", "fayda", "etkileşim", "yapaylık", "esneklik", "erişilebilirlik", "yetersizlik", "duygusuzluk", "ekonomiklik", "ihtiyaca görelilik", "eğitsellik" ve "tükenmişlik" gibi toplam 12 tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar altında yer alan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde bazı katılımcıların uzaktan eğitime yönelik olumlu görüş bildirdiği bazı katılımcıların ise olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak olumsuz yönde görüş bildiren katılımcıların sayısı daha fazladır. Araştırma bulguları doğrultusunda uzaktan eğitim uygulayıcılarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, algı, metafor, çocuk gelişimi

Determination of Child Development Students' Perceptions of Distance Education Through Metaphors

Abstract

In this study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of child development students who continue all their courses with distance education due to the earthquake on February 6, 2023. In this context, the metaphors created by child development students towards distance education and under which conceptual categories they are gathered were examined. The study was conducted with 96 students studying in the department of child development at a vocational school. The data obtained in the research conducted in the phenomenology design were analyzed by content analysis method and themes were formed. As a result of the analysis, it was seen that the metaphors created were grouped under a total of 12 themes: "quality", "utility", "interactivity", "artificiality", "flexibility", "accessibility", "insufficiency", "insensitivity", "economy", "relevence", "educational" and "burnout". When the metaphors under these themes and their justifications were examined, it was determined that some participants had positive views on distance education, while others had negative views.

*Fırat Üniversitesi, Karakoçan Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi, Elazığ, Türkiye, saaslan@firat.edu.tr ORCID: 0000-0001-9345-6194 

Kaynak Gösterme: Aktı Aslan, S. (2024). Çocuk gelişimi bölümü ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2090-2108.

However, the number of participants with negative views is higher. In line with the research findings, suggestions were made for distance education practitioners.

Keywords: *Distance education, perception, metaphor, child development*

Giriş

Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlar, eğitim faaliyetlerini geleneksel ortamlardan çevrimiçi platformlara doğru kaydırmış ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Bu nedenle, uzaktan eğitim günümüz eğitim sistemlerinde önemli bir yer edinmiştir. Uzaktan eğitimin, kitlesel öğrencilere düşük maliyetle eğitim sunma, fırsat eşitliği sağlama, erişimi kolaylaştırma ve eğitimde esneklik sağlama gibi avantajları bulunmaktadır (Abbasi vd., 2020; Alotaibi, 2021; Neroni vd., 2019).

Uzaktan eğitim, eğitim maliyetini azaltarak yaşam boyu öğrenme için fırsatlar sağlayabilir. Ayrıca yüz yüze eğitim alma fırsatı bulamayan bireylerin kaliteli eğitime erişmesine olanak tanıyarak daha fazla erişim eşitliği sunar (Krystalli vd., 2021). Çevrimiçi öğrenme veya e-öğrenme olarak da adlandırılabilen uzaktan eğitim, son yıllarda özellikle COVID-19 salgını sırasında giderek daha önemli hale gelmiştir. 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremi gibi büyük doğal afetlerde eğitimde devamlılığın sağlanması için zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir.

Pandemi döneminde uzaktan eğitime hızlı bir geçiş süreci yaşanmış ve bundan dolayı bazı güçlükler ortaya çıkarmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler bu yeni öğretme ve öğrenme biçimine uyum sağlamak zorunda kalmışlardır (Baruth vd., 2021). Böyle bir süreçte öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmaları, uzaktan eğitimin başarısında çok önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır. Ancak uzaktan eğitim ortamında akademik destek ve kaynakların sınırlı olması, öğrencilerin senkron dersler esnasında internet ile ilgili yaşamış oldukları sıkıntılar ve uzaktan eğitimin tüm dersler ve disiplinler için uygun olmaması onların motivasyonlarını düşürebilmektedir (Akyıldız, 2020; Tuma vd., 2021). Bütün bu zorluklara rağmen uzaktan eğitim yaygın olarak uygulanmakta olup eğitim sistemlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Deprem sonrası da benzer bir süreç yaşanmış ve zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş sağlanmıştır. Ancak pandemi döneminden sürece aşına olan yüksek öğretim kurumları ve eğitim paydaşları sürece daha hızlı bir şekilde adapte olmuşlardır (Becerra Peña & Rosales Soto, 2022; Conrad vd., 2022).

Uzaktan eğitimden istenilen düzeyde yarar sağlanabilmesi öğrenci ve öğretmenlerin ortamdaki memnuniyet olmaları ile mümkün olabilmektedir. Taşpınar (2014), uzaktan eğitimde en önemli unsurun eğitim kalitesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, daha önce olumsuz deneyimler yaşamış öğrenciler, uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılar geliştirme eğilimindedirler (Michell, Banaji & MacRae, 2005). Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmenlerin algılarını anlamada

kullanılan yöntemlerden biri metaforlardır. Metaforlar, soyut, karmaşık veya teorik bir kavramı anlamada ve açıklamada güçlü zihinsel araçlar olarak kullanabilecek önemli araçlardır (Aydoğdu, 2008). Ayrıca, bir kişinin bir kavramı veya olguyu algıladığı şekli, benzetmelerle ifade etmesi de metafor kullanımına örnek olarak verilebilir (Aydın, 2010). Metafor çalışmaları dil anlama, bilişsel bilim, psikoloji ve sosyal bilimler gibi çeşitli alanlarda önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmalar, soyut kavramları anlama ve yabancı ya da karmaşık fikirleri daha somut ve tanıdık olanlarla ilişkilendirmeye olanak sağlar.

Uzaktan eğitim bağlamında yapılan metafor çalışmaları, bireylerin bu öğrenme biçimini nasıl algıladıkları ve anladıkları konusunda değerli bilgiler sağlamaktadır. Fidan (2017) tarafından yapılan ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik metaforlarını ortaya koyan, Özmen (2021) tarafından yapılan ve COVID-19 pandemisi sırasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik metaforik algıları gibi çalışmalar da bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin uzaktan eğitimi tanımlamak için kullandıkları metaforlar incelenmiştir (Demirbilek vd., 2021). Çalışma sonucunda birçok metaforun uzaktan eğitimi yetersizlik, etkisizlik ve etkileşim eksikliği gibi olumsuz niteliklerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yoluyla öğretilen Türkçe derslerine ilişkin metaforik algılarına odaklanılmıştır (Bulut & Kirbas, 2022).

Uzaktan eğitime yönelik artan taleple birlikte farklı yöntemlerin kullanıldığı, farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Armstrong Mensah vd., 2020; Aslan, vd., 2021; Başar vd., 2019; Baran & Sadık, 2021; Chang vd., 2022; Fidalgo vd., 2020). Bu tür çalışmalarda yaygın olarak anketler ve ölçekler kullanılmıştır. Anketler ve ölçekler aracılığıyla büyük ölçekli veri toplama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ancak, bu tür veri toplama yöntemlerinin deneyimleri, duyguları ve düşünceleri ölçmede bazı sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmek gerekir (Wilson & Elliot, 2016). Bu nedenle çalışmaya katılanların daha ayrıntılı düşüncelerine yer verilen metafor çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir (Bekdaş & Karaoğulları, 2021; Demirbilek vd., 2021; Kaban, 2021; Özmen, 2021; Yılmaz & Güven, 2015). Böylelikle uzaktan eğitim kavramının nasıl algılandığı, neye benzetildiği ve nasıl kavramsallaştırıldığı somutlaştırılarak belirlenmeye çalışılır. Bu nedenle, bu araştırmanın, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramını nasıl anladıkları ve nasıl uyguladıklarıyla ilgili önemli bulgular sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitimi nasıl algıladıkları, beklentileri ve yaşadıkları zorlukların belirlenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın sonuçlarının uzaktan eğitimde yeni yöntemlerin geliştirilmesine ve eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

1. Çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2. Çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforik algıları hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla, fenomenolojik (olgubilimsel) bir araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin farkında olduğu ancak derinlemesine anlayışa sahip olmadığı olaylara odaklanan ve deneyimi merkeze alan bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu desen, katılımcıların bir olayı nasıl deneyimlediğini kişisel olarak yaşanmış haliyle inceleyerek bu deneyimin nasıl algılandığını belirlemek amacıyla kullanılabilir (Christensen vd., 2015). Metaforlar ise, karmaşık bir konunun, olgunun veya durumun özelliklerini, tanıdık bir nesne, olgu veya olayla benzetme yoluyla ifade etmek için kullanılır (Oxford vd., 1998, s.4). Bir şeyi başka bir şeyle anlamak amacıyla kullanılırlar. Bu bağlamda, 6 Şubat 2023 tarihli depremle birlikte uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarını belirlemek için olgubilim deseni tercih edilmiş ve metaforlar kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, daha önce tanımlanan ve belirli kriterleri karşılayan örneklemleri seçmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu kapsamda 6 Şubat depremi sonrası uzaktan eğitime geçmek zorunda kalan çocuk gelişimi bölümü öğrencisi olma ölçütü kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir üniversitenin meslek yüksekokulunun çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören 96 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimleri eğitim gördükleri üniversitenin deprem dolayısı ile almış olduğu karar doğrultusunda şekillenmiştir. Üniversite yönetiminin aldığı karar ile dersler eş zamanlı canlı ders şeklinde yürütülmüştür. Canlı dersler üniversitenin uzaktan eğitim sistemi ile 40 dakika olarak işlenmiştir. Bu süreçte öğretim elemanları dersle alakalı sunu veya farklı materyalleri sisteme yüklemişlerdir. Canlı derslerin kayıtları da eş zamanlı derse katılamayan öğrenciler için sistemde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarına metafor yoluyla ulaşmayı amaçlayan bu çalışmada veri toplamak için Google Form aracılığıyla çevrimiçi bir form oluşturulmuştur. Bu formda katılımcılardan “Uzaktan öğretim gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca bu bölümde kavramların metaforları hakkında açıklama yapılarak örnekler verilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasına bağlı kalınarak 109 çocuk

gelişimi öğrencisine ulaşılmış, fakat hatalı metafor oluşturan veya oluşturamayan 13 form elenmiş ve sonuç olarak 96 değerlendirmeye alınmıştır. Her bir görüşme formu için öğrenciler Ö1, Ö2..., Ö95, Ö96 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden bilimsel yöntemlerle tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak için tercih edilen bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2018). İçerik analizi, büyük veri setlerini belirli kavramlar ve temalar etrafında düzenleyerek daha anlaşılır bir şekilde sunmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle, öğrencilerden elde edilen veriler belirli metaforlar ve temalar altında gruplandırılmış ve ardından sayısal verilere dönüştürülmüştür. Analiz aşamasında, uygun olmayan metaforlar çalışma dışı bırakılmış ve araştırmaya dahil edilecek metaforlar belirlendikten sonra araştırmacı, bu metaforları açıklamak için sunulan gerekçeleri inceleyerek kodlar oluşturup bu kodlar arasındaki ortak noktaları belirlemek için temalar oluşturmuştur. Oluşturulan temalar ve metaforlar iki alan uzmanıyla paylaşılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanarak güvenilirlik sağlanmıştır. Miles ve Huberman (2016) tarafından önerilen formül (Güvenirlik = görüş birliği sayısı / [toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı] x 100) kullanılarak kodlayıcılar arası uyum %93 olarak hesaplanmıştır. Bu süreç sonucunda çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili geliştirdikleri metaforlar 12 tema altında sınıflandırılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada gerekli verileri toplamak için Etik Kurulu Başkanlığından 08/11/2023 tarihli ve E-79126184-050.99-167633 sayılı belge ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı temalar sunulmuştur.

Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforlar

Çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarına göre oluşturdukları metaforlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Kötülük	5	28	Video tekrarı	1	55	Varlık içinde yokluk	1

2	Verimsiz Tarla/Toprak	3	29	Cankurtaran	1	56	Tencere kapağı kapalıyken yemeğe tuz atmak	1
3	Nimet	3	30	Yarım bırakılmış bir elma	1	57	Anne sütü içmeyen bir bebek	1
4	Esmer şeker	2	31	Olumsuz bilgi aktarımı	1	58	Telefondan kitap okumak	1
5	Güzellik	2	32	Davul	1	59	İp yumağı	1
6	Mum ışığı	2	33	Kitap	1	60	Seyahat	1
7	İşkence	2	34	Kumanda	1	61	Brokoli	1
8	Açık öğretim	2	35	Yıldızları görüp dokunamamak	1	62	Yolculuk	1
9	Ders kitabı	2	36	Yokuş	1	63	Uzay yolculuğu	1
10	Kış mevsimi	2	37	Teknoloji nimeti	1	64	Mangal	1
11	Faydasız eğitim	2	38	Eğitimsizlik	1	65	Sihirli büyü	1
12	Işık	2	39	Yarar sağlayıcı	1	66	Rezalet	1
13	Sonunda ışık bulunan bir tünel	1	40	Müzik dinlemek	1	67	Hayali eğitim	1
14	Çıkmaz sokak	1	41	Okumamış insan	1	68	Yalnız kalmış çocuk	1
15	Kör insan	1	42	İlaç	1	69	Kırık su testisi	1
16	At arabası	1	43	Karşılıklı konuşma	1	70	Çölde açmış bir gül	1
17	Fast food	1	44	Aile sevgisi görmeden büyüyen çocuk	1	71	Süzgeç	1
18	Verim	1	45	Home office	1	72	Kış güneşi	1
19	Dipsiz bir kuyu	1	46	Evdeki öğretmen	1	73	Film izlemek	1
20	Kablosu karışmış kulaklık	1	47	Televizyon izlemek	1	74	Zeka oyunu	1
21	Serbest saatli, koridorsuz okul	1	48	Gübresi verilmiş bitki	1	75	Bireysel ve kişisel odaklanma	1
22	Konser bileti	1	49	Çölde bir bardak su	1	76	Severek okunan bir kitap	1
23	Saçma bir sistem	1	50	Güneş	1	77	Geçştirilmiş eğitim	1
24	Kuş	1	51	Beyaz ve siyah	1	78	Lezzetsiz bir yemek	1
25	İnternet Sitesi	1	52	Verimsiz sistem	1	79	Hiçlik	1
26	Buz çölünde şiddetli hipotermi geçirmek	1	53	Zaman kaybı	1			

27	Banka	1	54	Cahil insan	1
TOPLAM					96

Tablo 1 incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin toplam 79 adet metafor oluşturdukları görülmektedir. Oluşturulan metaforlardan en sık tekrar edilenlerin Kötülük (5), Verimsiz tarla/toprak (3), Nimet (3), Esmer şeker (2), Güzellik (2), Mum ışığı (2), İşkence (2), Açık öğretim (2), Ders kitabı (2), Kış mevsimi (2), Faydasız eğitim (2) ve Işık (2) metaforları olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Olumlu ve Olumsuz Metaforlar

Çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik oluşturdukları metaforların olumlu ve olumsuz şeklinde sınıflandırılmış hali Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Olumlu ve Olumsuz Metaforlar ve Yüzdeleri

	Metaforlar	f	%
Olumlu	Sonunda ışık bulunan tünel, ışık, verim, güzellik, mum ışığı, banka, nimet, can kurtaran, kitap, teknoloji nimeti, müzik dinlemek, ilaç, karşılıklı konuşma, home office, evdeki öğretmen, gübresi verilmiş bitki, çölde bir bardak su, internet sitesi, seyahat, brokoli, yolculuk, uzay yolculuğu, sihirli büyü, çölde açmış bir gül, film izlemek, zekâ oyunu, bireysel ve kişisel odaklanma, severek okunan bir kitap, yarar sağlayıcı	29	37
Olumsuz	Çıkmaz sokak, at arabası, fast food, dipsiz bir kuyu, kablosu karışmış kulaklık, esmer şeker, serbest saatli koridorsuz okul, verimsiz tarla/toprak, konser bileti, saçma bir sistem, kuş, buz çölünde hipotermi, kötülük, rezalet, cahil insan, kör insan, zaman kaybı, hiçlik, işkence, verimsiz sistem, lezzetsiz yemek, geçiştirilmiş eğitim, video tekrarı, yarım bırakılmış elma, olumsuz bilgi aktarımı, faydasız eğitim, davul, kumanda, yıldızları görüp dokunamamak, yokuş, eğitimsizlik, açık öğretim, okumamış insan, aile sevdiği olmadan büyüyen çocuk, televizyon izlemek, güneş, beyaz ve siyah, varlık içinde yokluk, tencere kapağı kapalıyken yemeğe tuz atmak, anne sütü içmeyen bir bebek, telefonda kitap okumak, ip yumağı, ders kitabı, kış mevsimi, hayali eğitim, yalnız kalmış çocuk, kırık su testisi, süzgeç, kış güneşi, mangal	50	63

Tablo 2 incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik oluşturdukları metaforların 50 tanesinin olumsuz, 29 tanesinin ise olumlu metaforlar olduğu görülmektedir. Yüzde olarak belirtildiğinde ise öğrencilerin %63 oranla olumsuz metaforlar, %37 oranla ise olumlu metaforlar oluşturdukları belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforların Yer Aldığı Temalar

Çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar; kalite, fayda, etkileşim, yapaylık, esneklik, erişilebilirlik, yetersizlik, duygusuzluk, ekonomiklik, ihtiyaca görelik, eğitsellik ve tükenmişlik olmak üzere 12

tema altında toplanmıştır. Tablo 3’te bu temalarda yer alan metaforlar ve metaforların frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforların Yer Aldığı Temalar

	No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
Kalite	2	Verimsiz Tarla/Toprak	3	52	Verimsiz sistem	1	65	Sihirli büyü	1
	17	Fast food	1	54	Cahil insan	1	77	Geçştirilmiş sistem	1
	37	Teknoloji nimeti	1	57	Anne sütü içmeyen bir bebek	1	78	Lezzetsiz bir yemek	1
Fayda	4	Esmer şeker	2	50	Güneş	1	67	Hayali eğitim	1
	11	Faydasız eğitim	2	56	Tencere kapağı kapalıyken yemeğe tuz atmak	1	69	Kırık su testisi	1
	24	Kuş	1	62	Yolculuk	1	71	Süzgeç	1
Etkileşim	28	Video tekrarı	1	63	Uzay yolculuğu	1	72	Kış güneşi	1
	43	Karşılıklı konuşma	1	47	Televizyon izlemek	1	55	Varlık içinde yokluk	1
Yapaylık	58	Telefondan kitap okumak	1	60	Seyahat	1	73	Film izlemek	1
Esneklik	27	Banka	1	34	Kumanda	1			
Erişilebilirlik	3	Nimet	3	13	Sonunda ışık bulunan bir tünel	1	45	Home office	1
	5	Güzellik	2	18	Verim	1	46	Evdeki öğretmen	1
	6	Mum ışığı	2	25	İnternet sitesi	1	70	Çölde açmış bir gül	1
	10	Kış mevsimi	2	29	Can kurtaran	1	76	Severek okunan bir kitap	1
Yetersizlik	12	Işık	2	39	Yarar sağlayıcı	1			
	1	Kötülük	5	31	Olumsuz bilgi aktarımı	1	64	Mangal	1
	8	Açık öğretim	2	38	Eğitimsizlik	1	66	Rezalet	1
	9	Ders kitabı	2	41	Okumamış insan	1			
	30	Yarım bırakılmış bir elma	1	53	Zaman kaybı	1			

Duygusuzluk	44	Aile sevgisi görmeden büyüyen çocuk	1	61	Brokoli	1	79	Hiçlik	1
	16	At arabası	1	22	Konser bileti	1	32	Davul	1
Ekonomiklik	21	Serbest saatli koridorsuz okul	1	23	Saçma bir sistem	1	51	Beyaz ve siyah	1
	40	Müzik dinlemek	1	48	Gübresi verilmiş bitki	1	75	Bireysel ve kişisel odaklanma	1
İhtiyaca görelilik	42	İlaç	1	49	Çölde bir bardak su	1			
	33	Kitap	1	74	Zeka oyunu	1			
Eğitsellik	7	İşkence	2	20	Kablosu karışmış kulaklık	1	59	İp yumağı	1
	14	Çıkmaz sokak	1	26	Buz çölünde şiddetli hipotermi geçirmek	1	68	Yalnız kalmış çocuk	1
	15	Kör insan	1	35	Yıldızları görüp dokunamamak	1			
	19	Dipsiz bir kuyu	1	36	Yokuş	1			

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla etki ve kalitesinin belirtildiği metaforların “kalite” temasının altında toplandığı görülmüştür. Bu temanın altında 11 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *verimsiz tarla/toprağa* benzeten öğrencilerden biri (Ö11) gerekçesini “*Uzaktan eğitimle verilmek istenen bilgi tam anlamıyla verilemiyor. Öğretmen ve öğrenci arasında iletişim kopukluğu oluyor öğretmen soru sorduğu zaman istediği şekilde cevap alamıyor ve bazen öğrenci de anlamadığı şeyleri sınıf ortamında olduğu gibi rahatça dile getiremiyor. Kısacası tarla iyice sulanmadığı için ürün veremiyor.*” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde *anne sütü içmeyen bebeğe* benzeten öğrencilerden biri (Ö69) uzaktan eğitim için “*Alması gereken vitaminleri, minarelleri alamamak yani kısaca alması gereken her şeyden eksik kalmak.*” Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerden biri (Ö45) ise uzaktan eğitimi *teknoloji nimetine* benzeterek gerekçesini “*Ailesel sebeplerden dolayı yüz yüze eğitime katılamayan öğrenciler için epey faydası dokunmuştur*” şeklinde belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin öğrenciler için herhangi bir faydası ve etkisinin olmadığını belirten metaforların “fayda” teması altında toplandığı görülmüştür. Bu tema altında 14 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *esmer şeker*e benzeten öğrencilerden biri

(Ö9) “Uzaktan tatlı görünür ama aslınsa tatsız tuzsuz sadece yaşamı devam ettirmeye yarar. Sınıf ortamının samimiyeti dijital taşınmıyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Uzaktan eğitimi *faydasız eğitim* olarak nitelendiren öğrencilerden biri ise (Ö38) “Uzaktan eğitim Hiçbir şekilde hiçbir zaman eğitim olarak da faydası yok uzaktan eğitimle alınan eğitim sonucunda da diploma verilen diploma gereksiz yüz yüze eğitim uygulamalı eğitim her zaman bire bir eğitim ve öğretim açısından önemli yer sahip hem bilgi hem de uygulamalı olunca daha net bilgiler insan aklına girer” şeklinde metaforun gerekçesini açıklamıştır. Benzer şekilde uzaktan eğitimi *kırık su testisine* benzeten öğrenci (Ö85) bunun gerekçesini “Verilen bilgi ne kadar doğru ve sağlam olursa olsun öğrenci sınıf atmosferini yakalayamadığı sürece o bilgiler kalıcı olmaz. Beyin bilgiyle dolar fakat ders bittikten kısa süre sonra unutulur.” şeklinde belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin diğer eğitim aktörleri ile olan bağlantılarını belirten metaforlar “etkileşim” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 3 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *karşılıklı konuşmaya* benzeten öğrencilerden biri (Ö51) “Sadece birbirimizi görmeden, iletişim kurmadan konuşmak.” şeklinde metaforu açıklamıştır. Benzer şekilde *televizyon izlemek* gibidir şeklinde görüş belirten öğrencilerden biri ise (Ö56) gerekçesini “Uzaktan eğitiminden alınan verim ile yüz yüze eğitim arasında çok fark var. Ekran başında aldığımız eğitimde kesinlikle hocamızla iletişim kuramıyoruz.” şeklinde açıklamıştır.

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı ve doğal bir ortam olmadığını belirten metaforlar “yapaylık” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 3 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *telefondan kitap okumaya* benzeten öğrencilerden biri (Ö70) “İkisi de aynı etkide olur sanırsınız ikisinde de aynı şey aynı bilgi vardır ama aynı olmaz. Tıpkı uzaktan eğitim gibi telefondan kitap okununca sanki gerçek bir şey okumuyormuşsun gibi gelir kitaptaki gibi üzerini kalemle çizemesin notlar alamazsın ve aynı tadı vermez. Uzaktan eğitim de tıpkı böyledir okulda gördüğümüz eğitimi okul hissini bize veremez evde uzanırken dinlediğimiz ders sanki öylesine anlatılan bir şeymiş gibi gelir.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bireylere istedikleri zaman kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma imkânı sunan uzaktan eğitimi tanımlayan öğrencilerin oluşturdukları metaforlar “esneklik” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 2 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi bankaya benzeten öğrencilerden biri (Ö19) bunun gerekçesini “Bilgilerimizi oradan istediğimiz kadar alabiliriz.” şeklinde belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin öğrenciler için zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın ulaşma imkanı vermesine yönelik metaforlar “erişilebilirlik” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 14 metafor yer almıştır. Sayıca en fazla olumlu yöndeki metafor bu tema altında yer almıştır. Uzaktan eğitimi *nimet* olarak nitelendiren öğrencilerden biri (Ö31) gerekçesini “Biz deprem bölgesindeydik evimiz az hasar tespiti aldı ve ailemin yanında kalmam daha iyi oldu” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde *mum ışığına*

benzetilen bir öğrenci (Ö17) “Bizlere zor günlerimizde ışık oldu” şeklinde, *can kurtarana* benzetilen bir öğrenci (Ö35) “Hem çalışarak temel ihtiyaçlarımızı karşılıyoruz hem de çalıştığımız iş yerlerinde uygulamalı ders yapıyoruz görselde de kalmamış oluyor” şeklinde açıklama yapmıştır.

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla öğrenci ihtiyaçlarını karşılamayıp onları tatmin etmediğine yönelik metaforlar “yetersizlik” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 10 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *kötülük* olarak nitelendiren öğrencilerden biri (Ö20) “İnternetim olmadığı için derslere katılamıyorum ve bu beni kötü etkiliyor.” şeklinde, bir diğer öğrenci ise (Ö30) “Yüz yüze eğitim kadar yarar sağlamıyor.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Yine *açık öğretim* gibidir şeklinde metafor oluşturan öğrencilerden biri (Ö72) gerekçesini “*Okulu bitirdikten sonraki hayatın içinde çok fazla karşılığı yok gibi sadece diploma almak oluyor. Yüz yüze bilgi daha kalıcı ve devamlı. Bu şekilde öğrenciyi hedeflerinden uzaklaştırmak gibi bir durum oluyor.*” şeklinde açıklamıştır. Bir başka öğrenci (Ö49) uzaktan eğitimi *okumamış insana* benzeterek “Uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim asla benzetilemez her şeyden önce sıfır ve verimsiz bilgiyle okumaktır. Uzaktan eğitim yoluyla alınan diploma diploma değildir benim için.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin öğrencilerin duyuşsal davranışlarına hiçbir etkide bulunmadığına ve onları bu konuda tatmin etmediğine yönelik metaforlar “duyusuzluk” teması altında toplamıştır. Bu tema altında 3 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitim için *aile sevgisi görmeden büyüyen çocuk* benzetmesini yapan öğrencilerden biri (Ö52) “*Ailesi olmayan çocuk şartlar ne kadar iyi olursa olsun, maddi imkanları, erişebildiği şeyler fazla olsa da asla aileden kazandığı önemli değerleri, aile sıcaklığını vermez. Uzaktan eğitim de bu şekildedir. Şartlar ne kadar iyi olursa olsun yüz yüze eğitimdeki bilgi aktarımını, öğretmenlerin ve öğrencilerin sıcaklığını vermez.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Uzaktan eğitimin ekonomik açıdan bazı imkanları gerektirdiğine yönelik metaforlar “ekonomiklik” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 6 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *at arabasına* benzetilen bir öğrenci (Ö4) gerekçesini “*Arabaya göre daha yavaş at öldü mü (yani internet olmayınca derse giremeyiz) faydası var ama normal araba gibi değil en azından ayağımızı yerden kesiyor ona şükür.*” şeklinde belirtmiştir. Bir başka öğrenci (Ö40) *davula* benzeterek “*Sesi sadece uzaktan hoş gelir. Evlerimizde rahatça derse girmek cazip gelse de, elimizdeki teknolojinin yetersizliği, ekip çalışmasının zorluğu, iletişim sıkıntısı, sıcak arkadaşlık bağlarının olmayışı, disiplinsizlik, motivasyonumuzu düşürebilir. Yani sadece uzaktan sesi hoş gelir. İçine düşünce sıkıntısı büyüktür.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Uzaktan eğitimin bazı durumlarda eğitim ihtiyacının karşılanması yönündeki faydalarına yönelik metaforlar “ihtiyaca görelilik” teması altında toplanmıştır. Bu tema

altında 5 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *ilaca* benzeten öğrencilerden biri (Ö50) gerekçesini “Eğitimimizin kaldığı yerden devam etmesi okula gidemeyecek olanlar için çok yararlı uygulamadır.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde *çölde bir bardak su* benzetmesini yapan bir öğrenci (Ö60) gerekçesini “Fiziksel engeli olan öğrenciler ve eğitimciler okullarına ulaşma konusunda sıkıntılar yaşayabilir ama uzaktan eğitim sayesinde bu kolaylık sağlar. Aynı zamanda diledikleri bir saat ve mekânda girebileceği için gün içinde programlarına veya çalışmalarına olanak sağlar. Uzaktan eğitimle yüz yüze etkileşim neredeyse yok diyebiliriz aynı zamanda canlı olmayan eğitimlerde sorulan sorulara anında cevap verilmez. İlerde meslek sahibi olunca ise bazı eksiklikleri olabilir öğrenmiş olduğu bilgileri canlandırma imkânı olmadığı için zayıf kalabilir.” şeklinde belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin eğitsel yönüne yönelik metaforlar “eğitsellik” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 2 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *kitaba* benzeten öğrencilerden biri (Ö41) “Bilgi sahibi oluruz yeni şeyler öğreniriz.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin öğrenme sürecini zorlaştırdığı ve öğrencileri çaresizliğe düşürdüğüne yönelik metaforlar “tükenmişlik” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında 10 metafor yer almıştır. Uzaktan eğitimi *işkence* olarak tanımlayan öğrencilerden biri (Ö88) gerekçesini “Saatler okul saati gibi değildir. Çoğu zaman hiçbir verim alınmaz. Çoğu kişinin başında 20 dk bile oturmadığı bir zaman kaybidir ve kesinlikle bilgi alışverişi yoktur öğretmen okur ve geçer.” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde başka bir öğrenci *çıkamaz sokak* şeklinde benzetme yaparak gerekçesini “Herkesin imkânı olamıyor derslere girmeye. Mümkünse hiçbir zaman uzaktan eğitim olmasın.” şeklinde açıklamıştır. Yine uzaktan eğitimi *buz çölünde şiddetli hipotermi geçirmeye* benzeten bir öğrenci (Ö18) “Soğukta kalan bir insanın vücut ısısı düşer ve üşüyüp titremeye başlar bu tıpkı öğrencilerin yeni eğitim sistemine, sistemin yetersiz ve karmaşık mecralarına uyum sağlamaya çalışması gibidir. Üşüyen kişi hareket halinde kalması gerektiğinin bilincindedir fakat zamanla enerjisi tükenir bu da öğrencilerin aile içindeki sorumluluklarını yerine getirmesi ve okul hayatını aynı anda idame ettirmesi kadar zordur. Enerjisi tükenen kişi artık kendini, tatlı ama ölümcül bir uykunun kollarına bırakır bu da tıpkı eğitimcilerin ve öğrencilerin kimliklerini ve sorumluluk duygularını yitirip, zahmetsiz olan uzaktan eğitim sistemini yeğ tutmalarına benzer oysaki bu sistem tatlı ama ölümcül bir uyku gibidir. Bu sistem bize öğrenci olduğumuzu, öğrenmenin verdiği hazzı unutturdu uykuya dalarken zihnimizi öldürdüğümüzün farkında değiliz.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar ve gerekçeleri incelendiği zaman olumlu metaforların yanı sıra olumsuz metaforların da yer aldığı görülmüştür. En çok tekrar edilen olumsuz metaforların kötülük, verimsiz tarla/toprak, işkence, açık öğretim, kış

mevsimi ve faydasız eğitim gibi metaforlar olduğu görülmüştür. Olumlu metaforlarda ise güzellik, mum ışığı ve ışık gibi metaforlar yer almıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen temalar incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforlarının en fazla “erişilebilirlik” ve “fayda” temaları altında toplandığı görülmüştür. Erişilebilirlik teması altında daha çok olumlu temalar yer alırken fayda teması altında olumsuz temalar yer almıştır. Uzaktan eğitimin öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak her türlü zor şartta eğitim alabilmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Özellikle bu tema altında birçok katılımcının deprem şartlarında uzaktan eğitimin uygun bir alternatif olduğunu ve öğrenmeyi desteklediğini belirttikleri görülmüştür. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde–uzaktan eğitimin fırsat eşitliği, zaman ve mekân bağımsızlığı gibi avantajlarına vurgu yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Umurhan, 2014). Ancak fayda teması altında birçok öğrencinin uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitimle alakası olmayan herhangi bir etki ve faydasını göremedikleri eğitim süreci olarak açıkladıkları dikkat çekmiştir. Öğrenciler bu tema altında uzaktan eğitime mecburi olarak katıldıklarını ancak hiçbir şekilde keyif alamadıklarını ve süreç sonucunda yeterince bilgi edinmiş hissetmediklerini de belirtmişlerdir.

“Yetersizlik” ve “tükenmişlik” temaları en fazla metaforun toplandığı temalar olup bu temalar altında da uzaktan eğitime yönelik daha çok olumsuz temalar yer almıştır. Yetersizlik teması altında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığı ve tatmin etmediğine yönelik metaforlar yer almıştır. Alanyazın incelenmesi sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumlar ve görüşlere sahip oldukları benzer nedenlerle belirginleşmiştir (Gillies, 2008; Karal vd., 2011; Doğan & Tatık, 2015). Ayrıca, farklı çalışmaların sonuçlarına göre, uzaktan eğitimin etkisiz ve yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin mesleki doyumlarının azaldığı gözlemlenmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Kavuk & Demirtaş, 2021). Tükenmişlik teması altında da yine olumsuz metaforlar yer almakta ve uzaktan eğitimin öğrenme sürecini zorlaştırdığı ve çaresizliğe düşürdüğü yönünde görüşler ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin verim durumuna yönelik metaforlar “kalite” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında yer alan metaforların bir kısmı olumlu iken çoğu yine olumsuzdur. Uzaktan eğitim adı altında yürütülen faaliyetlerin aslında uzaktan öğretim faaliyeti olduğu ve bu faaliyetlerin örgün eğitimin yerini tutamayacağı belirtilmektedir (Yıldırım, 2020; Yılmaz, 2020).

Uzaktan eğitimin internet erişimi olan her yerden gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de uzaktan eğitim alt yapısının daha fazla güçlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği öngörülmektedir (Djalilova, 2020). Ancak çalışma kapsamında olumsuz ifadeler içeren bir başka tema “ekonomiklik” temasıdır. Çünkü alt yapı çalışmaları yapılmış olsa da öğrencinin internet imkânı bulup sisteme giriş

yapamaması sorun teşkil etmektedir. Bu tema altında öğrenciler maddi imkansızlıklardan dolayı bu eğitim sürecinden yeterince fayda göremediklerine yönelik görüşler bildirmişlerdir.

Daha az sayıda metaforun yer aldığı temalardan biri olan “ihtiyaca görelilik” teması altında uzaktan eğitimin zor durumlarda eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik ilaç gibi olduğu yönünde olumlu görüş bildiren öğrenciler çoğunluktadır. Alanyazın gözden geçirildiğinde, öğrencilerin görüşlerine göre, uzaktan eğitimin erişim kolaylığı sağladığına (Rad vd., 2021) ve aynı zamanda zorlu dönemlerde eğitimi sürdürmek için destek ve fırsatlar sunduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır (Genç vd., 2020; Kaban, 2021). Bunun haricinde “etkileşim”, “duygusuzluk” ve “yapaylık” temaları altında yer alan metaforların da çoğunun olumsuz metaforlar olduğu görülmüştür ve uzaktan eğitimin öğrencilerin öğretim elemanları ile yeterince bağlantı kurmalarını engellediği, öğrencilerin duyuşsal davranışlarına hiçbir etkide bulunmadığı ve doğal bir ortam olmadığı yönünde görüşler belirtilmiştir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre öğrencilere daha fazla esneklik sunsa da, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki uzaklık, iletişim zorluklarına yol açabilmekte ve bu da olumsuz görüşlerin sebepleri arasında gösterilmektedir (Djalilova, 2020; Fidan, 2017; Lee, 2017). Yapılan bazı çalışmalar da eş zamanlı yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında ders sırasında görüntünün donması, kesilmesi, sesin yankılanması gibi teknik problemler nedeniyle öğrencilerin derslerden yeterince verim alamadıkları ortaya konmuştur (Doğan & Tatık, 2015).

Çalışmada “eğitsellik” ve “esneklik” temaları altında yer alan metaforlara bakıldığında uzaktan eğitimin eğitici yönüne odaklanıldığı ve uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda istedikleri zaman eğitim alabildikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim, 21. yüzyıl öğrencilerinin kendi hedeflerini belirleme, öğrenme etkinliklerini planlama ve uygulama sorumluluğunu üstlenme becerilerini geliştirmelerine imkân tanır. Ayrıca, uzaktan eğitim, öğrencilere kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun en iyi öğrenme yöntemini seçme konusunda esneklik sağlar (Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008).

Çalışma sonucunda öğrencilere ait görüşlerin çoğunun (%63) olumsuz görüşlerden oluştuğu görülmüştür. Bu durumun nedeninin ülke çapında yaşanan büyük deprem felaketi ardından yeterli motivasyon sağlanamaması ve teknik imkansızlıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Bu nedenle farklı zamanlarda farklı öğrenci grupları ile uzaktan eğitime yönelik metafor çalışmaları yapılarak uzaktan eğitim öğrencilerinin olumlu/olumsuz algılarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmalar yapılırken farklı demografik veriler de göz önünde bulundurularak incelemeler yapılabilir. Akademik personelin dijital içerikler hazırlama konusundaki eksiklerini gidermek için eğitimler düzenlenebilir. Bunların yanısıra öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılacak, sanal ortam kaynaklı izolasyon duygusunu en aza indirecek ve iletişim problemlerini çözecek farklı stratejiler geliştirilebilir. Böylece

uzaktan eğitim sürecinin daha etkin olması ve öğrenci memnuniyetinin artması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding e-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19- S4), 57-61. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766>
- Akyıldız, S. (2020). College students' views on the pandemic distance education: a focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 322-334. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- Alotaibi, K. (2021). Investigating benefits and barriers of distance education during coronavirus pandemic. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202109.0515.v1>
- Armstrong Mensah, E., Ramsey White, K., Yankey, B., & Self Brown, S. (2020). COVID 19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. *Frontiers in Public Health*, 8, 547. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.576227>
- Aslan, S. A., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2021). Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the COVID-19 pandemic. *Educ Inf Technol*, 26, 7381-7405. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10587-z>
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algularının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. (Tez No. 177265) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bakıoğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 640-658.
- Baran, A., & Sadık, O. (2021). COVID-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. <https://doi.org/10.19171/uefad.882291>
- Baruth, O., Gabbay, H., Cohen, A., Bronshtein, A., & Ezra, O. (2021). Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: freshmen versus more advanced students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1666-1681. <https://doi.org/10.1111/jcal.12612>
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Becerra Peña, D., & Rosales Soto, A. (2022). Quantitative methods students' perception during a pandemic: e-learning support and course satisfaction. *Revista De Investigación en Tecnologías De La Información*, 10(22), 81-91. <https://doi.org/10.36825/riti.10.22.006>
- Bekdaş, M., & Karaoğulları, N. (2021). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 161-178. <https://doi.org/10.32433/eje.902102>
- Bulut, M., & Kirbas, A. (2022). An examination of pre-service teachers' metaphorical perceptions about Turkish language lessons taught through distance education. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(4), 633-659. <https://doi.org/10.46328/ijtes.427>
- Chang, C. Y., Chung, M. H., & Yang, J. C. (2022). Facilitating nursing students' skill training in distance education via online game-based learning with the watch-summarize-question

- approach during the COVID-19 pandemic: A quasi-experimental study. *Nurse education today*, 109, 105256. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105256>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Aypay A., Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Conrad, C., Deng, Q., Caron, I., Shkurska, O., Skerrett, P., & Sundararajan, B. (2022). How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during canada's covid-19 response. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 534-557. <https://doi.org/10.1111/bjet.13206>
- Demirbilek, N., Han, F., Demirtaş, H., & Atila, F. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısıyla uzaktan öğretim kavramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 446-470. <https://doi.org/10.17679/inuefd.827706>
- Djalilova, K. M. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Hayka u obrazovanie segodnya*, 7, 70-72.
- Doğan, S., & Tatik, R.Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Fidan, M. (2017). Metaphors of Blended Learning Students Regarding the Concept of Distance Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2017.01.017>
- Genç, S. Z., Engin, G., & Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158.
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on video-conferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 245-264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>
- Karal, H., Çebi, A., & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021) COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 56-73.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Krystalli, P., Mavropoulou, E., & Arvanitis, P. (2021). Students' Perceptions of Distance Language Learning in Vocational Training. *European Journal of Education*, 4(1), 66-76.
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historicalreview. *Internet and Higher Education*, 33, 15-23.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H. J., Kirschner, P. A., & de Groot, R. H. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007>
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.

- Özmen, E. (2021). Metaphoric perceptions of pre-service teacher on distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of History School, LI*, 1085-1118. <https://doi.org/10.29228/joh.48942>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Rad, F. A., Otaki, F., Baqain, Z., Zary, N., & Al-Halabi, M. (2021). Rapid transition to distance learning due to COVID-19: Perceptions of postgraduate dental learners and instructors. *Plos one, 16*(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246584>
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education, 50*(4), 1183-1202.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 1-7.
- Tuma, F., Nassar, A. K., Kamel, M. K., Knowlton, L. M., & Jawad, N. K. (2021). Students and faculty perception of distance medical education outcomes in resource-constrained system during COVID-19 pandemic. A cross-sectional study. *Annals of Medicine and Surgery, 62*, 377-382. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.07>
- Umurhan, H. (2014). *Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar: Gazi Üniversitesi örneği* (Tez No. 362478) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Wilson, E. J., & Elliot, E. A. (2016). Brand meaning in higher education: Leaving the shallows via deep metaphors. *Journal of Business Research, 69*(8), 3058-3068. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.021>
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın, 1*(1), 7-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). *Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler* (Politika Notu: 2020/12). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Determining the teacher candidates' perceptions on distance education by metaphors. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (Turcomat), 6*(2), 299. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>

Extended Abstract

With the impact of new information and communication technologies, educational activities have shifted from traditional classrooms to online platforms, which has accelerated the spread of distance education. Distance education offers advantages such as reaching a wide range of students at low cost, providing equal opportunities, facilitating access and providing flexibility in learning processes. However, especially in extraordinary situations such as epidemics and natural disasters, a rapid transition to distance education in education systems has been inevitable, and various difficulties have emerged in the adaptation of students and teachers in this process. Distance education can provide opportunities for lifelong learning by reducing costs and offers greater equity by providing access to quality education to individuals who do not have the chance for face-to-face education. However, the rapid transition period during the pandemic has brought with it the necessity for students and instructors to adapt to the

new learning model. In this process, some students had negative experiences and reported low levels of satisfaction. Studies emphasizing the quality of education as a key element of success in distance education indicate that the readiness of students and teachers for online learning is a critical factor. However, challenges such as limited academic support and resources, problems with the internet, and the fact that distance education is not suitable for all courses and disciplines can negatively affect motivation. Metaphors are an important method to understand students' and teachers' perceptions of distance education by using them as powerful tools to understand such abstract concepts. The focus of this study is to conceptualize child development students' perceptions of distance education by examining their metaphors. The research aims to determine how students understand the concept of distance education, what it is likened to, and which conceptual categories they belong to. The results of this study are expected to contribute to the new strategies developed in distance education and to overcome existing deficiencies.

This study aims to examine child development students' perceptions of the concept of distance education through metaphors, especially in the context of their distance education experiences following the earthquake on February 6, 2023. The research utilizes a phenomenological research design because it focuses on understanding the participants' experiences at a personal level and determining how their experiences are perceived. The focus of the study is on the child development students who were selected through criterion sampling technique. These students created their own metaphors by completing the sentence "distance education is/is like because" through a form created online via Google Form. The data were collected based on voluntary participation and 96 students' data were used for analysis after eliminating incorrect or inappropriate metaphors from the information obtained from 109 students. This study is expected to make a significant contribution to understanding child development students' perceptions of distance education in more depth and to provide important findings to improve their distance education experiences.

The results of the study show that when child development students' metaphors for distance education are analyzed, both positive and negative metaphors emerge. Among the most repeated negative metaphors are "evil," "unproductive field/soil," "torture," "open education," "winter season," and "useless education." In positive metaphors, elements such as "beauty," "candlelight," and "light" stand out. When the determined themes are analyzed, it is seen that the majority of the students' metaphors are gathered under the themes of "accessibility" and "benefit". While there are generally positive themes under the theme of accessibility, negative themes stand out under the theme of benefit. In this context, it was emphasized that distance education has the potential to provide students with time and space independence and that it can be a suitable alternative, especially in challenging conditions such as earthquakes.

However, there are mostly negative elements among the metaphors collected under the themes of "inadequacy" and "burnout". Students used metaphors that distance education does not meet and satisfy student needs and is inadequate compared to face-to-face education. In addition, under the theme of "efficiency", it was stated that distance education was generally evaluated negatively and that students could not enjoy it and could not get enough information.

When the themes such as "relevance to need," "affordability," and "interaction" are analyzed, it is noteworthy that students see distance education as a "medicine" to meet the need for education in difficult situations, but that they cannot see enough benefit due to economic limitations. Under the themes of "educationality" and "flexibility", it is stated that distance education focuses on the educational aspect of distance education and offers flexibility to students according to their needs. In general, the fact that students mostly used negative metaphors can be attributed to factors such as lack of motivation and technical difficulties after the great earthquake disaster. In order to overcome this situation, it is thought that metaphor studies conducted with student groups with different times and demographic characteristics may be important. In addition, training academicians on the methods used in distance education and developing strategies to make students active can contribute to making distance education processes more effective.

Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Okulda Kalma Tutumlarını Yordaması

Hüseyin Gezen*, Ahmet Kaya**

Makale Geliş Tarihi: 26/12/2023

Makale Kabul Tarihi: 12/03/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1410457

Öz


Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin okulda kalma tutumlarına olan etkisini incelemektir. Araştırma yordayıcı korelasyonel modeliyle desenlenmiştir. Araştırmaya basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 315 öğretmen dahil olmuştur. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Örgütsel Güven Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yordama için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleri ve okulda kalma tutumlarına ait düzey yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel güven ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları okulda kalma tutumlarının pozitif yordayıcısı ve öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait varyansların %38'inin örgütsel güven ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulda kalma tutumu, öğretmen, örgütsel güven

Prediction of Teachers' Organizational Trust Perceptions on School Retention Attitudes

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of teachers' perceptions of organizational trust on their attitudes towards staying at school. The research was designed with a predictive correlational model. The study included 315 teachers selected by simple random sampling method. "Organizational Trust Scale" and "Teachers' Attitudes towards Staying at School Scale" were used to collect the data. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationship between variables and multiple regression analysis was used for prediction. According to the results of the study, it was seen that the level of teachers' perception of organizational trust and their attitudes towards staying at school were high. It was determined that there were positive and moderately significant relationships between organizational trust and teachers' attitudes towards staying at school. Teachers' perceptions of organizational trust were found to be a positive predictor of teachers' attitudes towards staying at school and 38% of the variance of tea.

*Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa, Türkiye, hsyngzn8520@hotmail.com ORCID: [0000-0002-6969-6996](https://orcid.org/0000-0002-6969-6996) 

**Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ahmetkaya@ksu.edu.tr ORCID: [0000-0001-8899-9178](https://orcid.org/0000-0001-8899-9178) 

Kaynak Gösterme: Gezen, H., & Kaya, A. (2024). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının okulda kalma tutumlarını yordaması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2109-2133.

Keywords: Organizational trust, retention attitude, teacher

Giriş

Eğitim kurumlarında istenilen hedeflere ulaşabilmek için öğretmen faktörü büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple okulların belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri adına öğretmenlerin niteliklerinin artırılması ve potansiyellerinin etkin bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir (Ergül, 2019). Okulların verimliliği ve etkililiği öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarına karşı pozitif algı ve tutuma sahip olmaları ve çalışma ortamlarından memnun olmaları ile yakından ilgilidir (Koçak, 2022). Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini işlerine adanmaları, verimli olmalarında olumlu olan etkenlerin artırılması ve olumsuz olan etkenlerin azalması gerekmektedir. Okulun sosyal ortamı, duygu, düşünce ve psikolojik davranışları gibi etkenler öğretmen verimliliğini etkileyebilmektedir (Gezen & Kaya, 2023). Olumlu etkenler denilince akla gelen kavramlardan bir tanesi güvendir. Öğretmenin içinde bulunduğu ortama, insanlara ve örgüte güvenmesi kendisini değerli hissettirecek ve öğretmenin işini severek, isteyerek yapmasına yol açması muhtemeldir. Yine görev yaptığı eğitim kurumunda önemli olduğunu hisseden ve bu eğitim kurumunda olmaktan keyif alan öğretmenlerin, okullarından ayrılıp başka bir okula geçme fikirlerinin azalacağı öngörülmektedir (Demir, 2023). Eğitim kurumlarında işini seven işinde mutlu olan öğretmenlerin varlığı için örgütsel güven ve okulda kalma tutumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örgütsel güven ve okulda kalma tutumları öğretmenlerin okul içerisinde daha nitelikli olmalarında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple yapılan bu çalışmada eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve okulda kalma tutumlarına ait görüşleri incelenmiş; bu iki değişkenin aralarında anlamlı ilişkilerin olup olmadığı ve örgütsel güvenin okulda kalma tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır.

Örgütsel Güven

Türk Dil Kurumu [TDK] (2023) güveni *korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu; emniyet, itimat* şeklinde ifade etmektedir. İnsanların başkalarıyla psikolojik olarak rahat işbirliği yapmasını ve sağlam temellere dayalı ilişkiler kurmasını sağlayan duyguya güven adı verilmektedir (Pars, 2017; Yılmaz, 2005). Güven, bireyin kendisine yaklaşan kişinin her konuda adil, ahlaki standartlara uygun ve öngörülebilir davrandığını düşünmesini sağlar (Özer ve ark., 2006). Bu tanımlardan yola çıkarak güven bireylerin yaşamlarının büyük çoğunluğunda gereksinim duydukları bir kavramdır (Meral Durmuş, 2023). Örgütsel güven kavramı ise örgüt içerisinde bireylerin birbirlerine karşı olan güvenini ifade etmektedir. İş görenlerin ve yöneticilerin samimiyetlerine ve iyi niyetlerine olan inançlarına örgütsel güven denilir (Memduhoğlu & Zengin, 2011). Freund (2014) örgütsel güveni, iş görenlerin örgütlerinden alacağı destek olarak tanımlamaktadır. Fiziksel ihtiyaçların bireye olan katkısı gibi güven duygusunun da örgütün ayakta kalması için önemi büyüktür (Demir Engizek, 2011).

Goddard ve diğ., (2001) örgütsel güvene ait boyutları *yardıms severlik, güvenirlilik, dürüstlük, açıklık ve yeterlik* şeklinde sınıflamışlardır. Kişiler arası güvenin oluşmasında yardıms severlik daha ön planda durmaktadır (Meral Durmuş, 2023). Yardıms severlik kişinin menfaat beklemeden karşısındakine iyilik yapmasıdır. Örgüt içerisinde meydana gelen güven duygusu kişiler arasında ihtiyaç halinde birbirlerinden yardım almalarını ve beraber çalışma duygusunu katkı sağlar (Bradach & Eccles, 1989). Barutçugil (2004), güvenin oluşmasında dürüstlüğe değinerek; kişilerin yaptıkları ile söylediklerinin aynı olması gerektiğini ifade etmektedir. Yine Hosmer (1995) örgüt içerisinde herkesin şeffaf ve açık olmasının güven ortamını oluşturduğunu belirtmektedir. Örgüt içerisinde güveni sağlayan diğer bir etken ise yeterlidir. Kişilerin sahip oldukları yeterlilikler karşı tarafa bir güven duygusu aşılamaktadır. Polat (2009) kişiler, işini iyi yapan ve yaptıkları işi başkalarına aktarabilen bireylere güven duyduklarını ifade etmektedir.

Güven duygusunun hâkim olduğu bir okulda öğretmenler arasında işbirliği ve yardıms severlik daha çok görülmektedir (Güngör, 2023). Yine okul içerisinde öğretmenler ve okul yönetimi arasında örgütsel güven adeta yapıştırıcı bir madde olarak görev almaktadır (Yılmaz, 2009). Eğitim kurumlarında yer alan güven duygusu okul içerisinde kişiler arasındaki ilişkileri temsil etmektedir (Çağlar, 2011). Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olması sebebiyle okul ortamında sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak, istenilen hedeflere ulaşmak, olumlu iletişim kanalları oluşturmak, karşılıklı anlayışı ve verimliliği artırmak adına örgütsel güven önem arz etmektedir (Kartal, 2010).

Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu

Çalışanların örgütlerinde kalmaları için örgüt içerisinde olumlu çalışma ortamlarının olması önemlidir. Örgüt yöneticilerinin sağlayacakları olumlu tutum ve davranışlar, çalışana yeterli düzeyde maaş gibi faktörler kişiyi örgütüne bağlayacağı düşünülebilir. Örgütüne bağlanan bir birey işten ayrılma gibi olumsuz duygulardan uzak durarak işinde kalmaya devam etmesi muhtemeldir. Eğitim kurumlarında da bu durum aynen geçerlidir. Okul yönetimini öğretmene sağlayacağı kolaylıklar ve çalışma ortamı öğretmeni işine bağlı kılacaktır. Öğretmenin çalışma ortamında yaşayacağı olumlu iklimin onu okulda kalmasını destekleyeceği düşünülebilir. Farklı bir söylem ile öğretmenlerin başka okullara gitme gibi düşüncelerinden uzaklaşacağı söylenebilir (Demir, 2023). Öğretmenlerin okul değişikliği yapmalarının sıklığı artması eğitim sürecine zarar vererek verimliliği azaltmaktadır (Ingersoll, 2007). İşini seven ve donanımlı olan bir öğretmenin okulundan soğuyup başka okullara gitmek için gösterdiği çaba ve süre, nitelikli eğitim için olumsuzluklara yol açabilir.

Örgütsel Güven ve Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumları Arasındaki İlişki

Eğitim ortamlarında istenilen hedeflere ulaşmada etkili okul profili önem taşımaktadır. Etkili okul profillerinde öğretme işini yapan öğretmenlerin olumsuz

durumlardan etkilenmemesi gerekmektedir. Olumlu bir çalışma ortamı öğretmeni işine karşı güdüleyecek ve performansını artırarak en üst düzeyde verimli olmasına yol açacaktır. Olumlu çalışma ortamının gerçekleşmesi adına öğretmenlerin okul içerisinde kendilerini güvende hissetmeleri önceliklidir. Güvenilir ortamlarda çalışan öğretmenler okullarında kalacaklardır. Bu noktada okul içerisinde örgütsel güvenin artması öğretmenleri okullarından ayrılma duygusunu azaltıp okullarında kalmalarını sağlayacaktır. Bu sebeptendir ki örgütsel güven öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını yordayacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel güven algılarının okulda kalma tutumlarına olan etkisini inceleyen çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu noktada bu çalışma bu eksikliği gidermesi yönünden önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel güven algılarının okulda kalma tutumlarına olan etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır?

1. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve okulda kalma tutumlarına ait algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve okulda kalma tutumları; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve okulun öğretim şekli değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve okulda kalma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleri okulda kalma tutumlarının bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu kısımda; *araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları* ile elde edilen verilerin değerlendirmesinde kullanılan *analiz yöntemleri* yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin okulda kalma tutumlarını yordamasının incelendiği bu çalışma nicel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada korelasyonel araştırma türlerinden *yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi* kullanılmıştır. Bu çalışma için toplanılan verilerde herhangi bir müdahalenin olmaması gerekmektedir (Creswell, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Bursa iline bağlı Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım merkez ilçelerinde kamuya ait ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih

edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde katılımcılar belirlenen evren içerisinde rastgele seçilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2017). Örneklem için yeterli sayıya ulaşmada ölçekte yer alan madde sayısının on katından fazla katılımcıya ulaşma referans alınmıştır (Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda toplamda 315 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmaya ait çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	136	43.2
	Kadın	179	56.8
Medeni Durum	Bekâr	81	25.7
	Evli	234	74.3
Yaş	20-30 Yaş	37	11.7
	31-40 Yaş	152	48.3
	41-50 Yaş	92	29.2
	51+ Yaş	34	10.8
Öğrenim Durumu	Lisans Mezunuyum	217	68.9
	Yüksek Lisans Yapıyorum	32	10.2
	Yüksek Lisans Mezunuyum	66	28.9
Kıdem	0-5 Yıl	32	10.1
	6-10 Yıl	73	23.2
	11-19 Yıl	128	40.6
	20+ Yıl	82	26.1
Okulun Öğretim Şekli	Tekli Öğretim	145	46.0
	İkili Öğretim	170	54.0
Toplam		315	100

Yukarıda verilen Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 136 (%43.2) erkek ve 179 (%56.8) kadın; 81 (%25.7) bekâr ve 234 (%74.3) evli; 37 (%11.7) 20-30 Yaş, 152 (%48.3) 31-40 Yaş, 92 (%29.2) 41-50 Yaş ve 34 (%10.8) 51+ Yaş; 217 (%68.9) Lisans Mezunu, 32 (%10.2) Yüksek Lisans Yapan ve 66 (%28.9) Yüksek Lisans mezunu; 32 (%10.1) 0-5 Yıl, 73 (%23.2) 6-10 Yıl, 128 (%40.6) 11-19 Yıl ve 82 (%26.1) 20+ Yıl; 145 (%46.0) tekli öğretim ve 170 (%54) ikili öğretim olan okullarda çalışan öğretmenin katıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırma için “Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Örgütsel güven ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemek adına Çalışkan (2021) tarafından geliştirilen *örgütsel güven ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan ve 17 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin boyutları *çalışma arkadaşlarına duyulan güven* (1,2,3,4,5,6,7), *yöneticiye duyulan güven* (8,9,10,11,12) ve *kuruma duyulan güven* (13,14,15,16,17) şeklindedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup cevaplar *Kesinlikle Katılmam* (1), *Katılmam* (2), *Kararsızım* (3), *Katılıyorum* (4) ve *Kesinlikle Katılıyorum* (5) şeklindedir. Ölçek genelinde en az 17 puan en çok 85 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği örgütsel güvenliliğin yüksek düzeyde olduğunu; puanların düşüklüğü örgütsel güvenliliğin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışkan (2021) yapmış olduğu güvenlilik analizleri sonucunda cronbach alpha değerlerini *çalışma arkadaşlarına duyulan güven* boyutu için .92, *yöneticiye duyulan güven* boyutu için .95, *kuruma duyulan güven* boyutu için .94 olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırma için ise cronbach alpha değerleri *çalışma arkadaşlarına duyulan güven* boyutu için .91, *yöneticiye duyulan güven* boyutu için .93, *kuruma duyulan güven* boyutu için .91 ve ölçeğin genelini için .95 bulunmuştur. Elde edilen bu değerler sonucunda *örgütsel güven ölçeğinin* oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (George & Mallery, 2003). Geçerlilik çalışması için DFA çalışması yapılmış olup gerekçesi; genel hatları çizilmiş yapının model olarak doğrulanması ve ne derecede ölçüm yaptığını belirlemektir (Çokluk vd, 2016). Çalışkan (2021) yapmış olduğu geçerlilik analizleri sonucunda ölçeğe ait uyum değerlerini χ^2/sd için 2.61, RMSEA için .03, NFI ve GFI için .96, AGFI için .95 ve CFI için .98 olarak bulmuştur. Yapılan bu araştırma için DFA sonucunda *örgütsel güven ölçeğinin* uyum değerleri χ^2/sd 2.22, RMSEA .062, CFI .97, TLI .96 ve SRMR .03 bulunmuştur. Elde edilen bu değerler sonucunda *örgütsel güven ölçeğinin* geçerli olduğu ifade edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını ölçmek için *Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek Alexander (2010) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlamasını Kaya ve Argon (2019) yapmışlardır. Ölçek tek boyuttan ve 6 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin ikinci maddesi ters puanlanan maddedir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup cevaplar *Kesinlikle Katılmıyorum* (1), *Katılmıyorum* (2), *Kararsızım* (3), *Katılıyorum* (4) ve *Kesinlikle Katılıyorum* (5) şeklindedir. Ölçek genelinde en az 6 puan en çok 30 puan alınmaktadır. Ölçek genelinde alınan puanların çokluğu öğretmenlerin okullarında kalmak istediklerini azlığı ise öğretmenlerin okullarından kalmak istemediklerini ifade etmektedir. Kaya ve Argon (2019) yapmış oldukları güvenlilik analizleri sonucunda cronbach alpha değerini ölçek genelinde .889 olarak bulmuşlardır. Yapılan bu araştırma için ise cronbach alpha değeri ölçek genelinde .833 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler sonucunda *Öğretmenlerin Okulda Kalma*

Tutumu Ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (George & Mallery, 2003). Geçerlilik çalışması için DFA çalışması yapılmış olup gerekçesi; genel hatları çizilmiş yapının model olarak doğrulanması ve ne derecede ölçüm yaptığını belirlemektir (Çokluk vd, 2016). Yapılan bu araştırma için DFA sonucunda *Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu Ölçeğinin* uyum değerleri χ^2/sd 3.88, RMSEA .096, CFI .97, TLI .95 ve SRMR .03 bulunmuştur. Elde edilen bu değerler sonucunda *Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu Ölçeğinin* geçerli olduğu ifade edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Verilerin Toplanması

Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın etik Kurulları, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 29 Eylül 2023 tarih ve 2023-8 oturum sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Yine bu çalışmada kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile okulda kalma tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit ederek iki değişken arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada *Örgütsel Güven Ölçeği* ve *Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumu Ölçeğinden* elde edilen veriler uygun istatistiksel programlar kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminin cevabı olan örgütsel güven ve okulda kalma tutum düzeylerini bulmak için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci alt problemi cevaplamak için bağımlı değişkenler olan örgütsel güven ve okulda kalma tutumu algı düzeylerine ait dağılımların normal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda örgütsel güven ölçeğinin hem boyutları hem de ölçeğin geneli ile öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait dağılımların çarpıklık-basıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir (Hair ve ark., 2013). Dağılımların normal olması sebebiyle parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. İki kategorili değişkenlerde *Bağımsız Gruplar t-Testi* ikiden fazla kategori içeren değişkenlerde ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* kullanılmıştır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Kategoriler arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesi adına Post-Hoc (Bonferroni) testi uygulanmıştır. Üçüncü alt problemin cevabı örgütsel güven ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasındaki olası ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Dördüncü alt problemin cevabını bulmak için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Güven aralığı araştırmanın hata payını belirlemektedir. Araştırmada güven aralığı $p \leq .05$ alınması, evrenin ortalama değerini %95 ihtimalle içinde yer alacağı değerler aralığını belirtmektedir (Altunışık vd., 2007).

Bulgular

Bu kısımda belirlenen alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin örgütsel güven ve okulda kalma tutumlarına ait algı düzeylerinin ne olduğudur. Bu alt problem için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Çarpıklık, Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalamaların Karşılık Geldiği Aralık

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	\bar{x}	ss	Aralık
Çalışma Arkadaşlarına Güven	-.607	.760	3.66	.67	Katılırim
Yöneticiye Güven	-.715	.492	3.67	.83	Katılırim
Kuruma Güven	-.733	.699	3.76	.76	Katılırim
Örgütsel Güven Toplam	-.660	.596	3.69	.66	Katılırim
Okulda Kalma Tutumu	-.541	.710	3.42	.56	Katılıyorum

Yukarıda verilen Tablo 2’de örgütsel güven ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin toplamı ile öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçeğinin çarpıklık-basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu bu sebeple dağılımlarının normal olduğu görülmektedir (Hair ve ark., 2013).

Tablo 2’de verilen bilgilere baktığımızda öğretmenlerin örgütsel güven algıları; *çalışma arkadaşlarına güven* boyutuna ait ortalamaları \bar{x} =3.66 ve standart sapması .67 sahip olduğu aralık ise *katılırim*; *yöneticiye güven* boyutuna ait ortalamaları \bar{x} =3.67 ve standart sapması .83 sahip olduğu aralık ise *katılırim*; *kuruma güven* boyutuna ait ortalamaları \bar{x} =3.76 ve standart sapması .76 sahip olduğu aralık ise *katılırim*; ölçeğin geneline yani toplamına ait ortalamaları \bar{x} =3.69 ve standart sapması .66 sahip olduğu aralık ise *katılırim* görüşüne denk gelmektedir. Buradan öğretmenlerin örgütsel güven algıları hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının ortalaması \bar{x} =3.42 ve standart sapması .56 sahip olduğu aralık ise *katılıyorum* görüşüne denk gelmektedir. Buradan öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile okulda kalma tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve okulun öğretim şekli değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin

bulunmasıdır. Bu alt problem için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Okulda Kalma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	\bar{x}	ss	t	p
Çalışma Arkadaşlarına Güven	Erkek	136	3.76	.65	2.351	.019*
	Kadın	179	3.58	.68		
Yöneticiye Güven	Erkek	136	3.70	.86	.555	.057
	Kadın	179	3.65	.82		
Kuruma Güven	Erkek	136	3.79	.80	.467	.641
	Kadın	179	3.75	.73		
Örgütsel Güven Toplam	Erkek	136	3.75	.68	1.353	.177
	Kadın	179	3.65	.64		
Okulda Kalma Tutumu	Erkek	136	3.46	.56	1.126	.261
	Kadın	179	3.39	.55		

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Yukarıda verilen Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ölçeğinin toplamında ve yöneticiye güven, kuruma güven boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmaz iken ($p > .05$) çalışma arkadaşlarına güven boyutuna ait dağılımlarda anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p < .05$). Burada erkek öğretmenlere ait puanların kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin okulda kalma tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Okulda Kalma Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	\bar{x}	ss	t	p
Çalışma Arkadaşlarına Güven	Bekâr	81	3.55	.69	-1.758	.080
	Evli	234	3.70	.66		
Yöneticiye Güven	Bekâr	81	3.65	.85	-.234	.815
	Evli	234	3.68	.83		
Kuruma Güven	Bekâr	81	3.74	.81	-.317	.752
	Evli	234	3.77	.74		
Örgütsel Güven Toplam	Bekâr	81	3.64	.68	-.934	.351
	Evli	234	3.72	.65		
Okulda Kalma Tutumu	Bekâr	81	3.37	.58	-.961	.338
	Evli	234	3.44	.55		

Yukarıda verilen Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ölçeğın toplamında ve alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Yine öğretmenlerin *okulda kalma tutumları* medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Okulda Kalma Tutumlarının Okulun Öğretim Şekli Değişkenine göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	\bar{x}	ss	t	p
Çalışma Arkadaşlarına Güven	Tekli Öğretim	145	3.61	.75	-1.327	.185
	İkili Öğretim	170	3.71	.60		
Yöneticiye Güven	Tekli Öğretim	145	3.49	.85	-3.679	.000**
	İkili Öğretim	170	3.83	.79		
Kuruma Güven	Tekli Öğretim	145	3.64	.79	-2.637	.009**
	İkili Öğretim	170	3.87	.72		
Örgütsel Güven Toplam	Tekli Öğretim	145	3.58	.71	-2.828	.005**
	İkili Öğretim	170	3.79	.59		
Okulda Kalma Tutumu	Tekli Öğretim	145	3.43	.56	.077	.939
	İkili Öğretim	170	3.42	.56		

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Yukarıda verilen Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel güven algıları *çalışma arkadaşlarına güven* boyutunda okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmaz iken ($p>.05$) ölçeğın toplamında ve *yöneticiye güven* ve *kuruma güven* boyutlarında dağılımlar ikili öğretim yapan okullarda olan öğretmenlerin lehinedir ($p<.05$). Yine öğretmenlerin *okulda kalma tutumları* okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 6.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Okulda Kalma Tutumlarının Yaş Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	\bar{x}	ss	F	p
Çalışma Arkadaşlarına Güven	20-30 Yaş	37	3.76	.60	1.679	.172
	31-40 Yaş	152	3.57	.72		
	41-50 Yaş	92	3.75	.60		
	51+ Yaş	34	3.71	.69		
Yöneticiye Güven	20-30 Yaş	37	3.75	.96	2.075	.104
	31-40 Yaş	152	3.56	.89		
	41-50 Yaş	92	3.73	.70		
	51+ Yaş	34	3.91	.70		
Kuruma Güven	20-30 Yaş	37	3.88	.90	2.198	.088
	31-40 Yaş	152	3.66	.77		
	41-50 Yaş	92	3.81	.71		
	51+ Yaş	34	3.97	.62		
Örgütsel Güven Toplam	20-30 Yaş	37	3.79	.70	2.361	.071
	31-40 Yaş	152	3.60	.70		
	41-50 Yaş	92	3.76	.56		
	51+ Yaş	34	3.85	.62		
Okulda Kalma Tutumu	20-30 Yaş	37	3.48	.64	1.834	.141
	31-40 Yaş	152	3.35	.61		
	41-50 Yaş	92	3.48	.48		
	51+ Yaş	34	3.54	.39		

Yukarıda verilen Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Yine öğretmenlerin *okulda kalma tutumları* yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 7.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Okulda Kalma Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	\bar{x}	ss	F	p
Çalışma Arkadaşlarına Güven	Lisans Mezunuyum	217	3.71	.63	2.173	.116
	Yüksek Lisans Yapıyorum	32	3.47	.79		
	Yüksek Lisans Mezunuyum	66	3.59	.74		
Yöneticiye Güven	Lisans Mezunuyum	217	3.70	.80	2.015	.135
	Yüksek Lisans Yapıyorum	32	3.39	.86		
	Yüksek Lisans Mezunuyum	66	3.71	.90		
Kuruma Güven	Lisans Mezunuyum	217	3.79	.74	1.587	.206
	Yüksek Lisans Yapıyorum	32	3.54	.76		
	Yüksek Lisans Mezunuyum	66	3.79	.80		
Örgütsel Güven Toplam	Lisans Mezunuyum	217	3.73	.61	2.258	.106
	Yüksek Lisans Yapıyorum	32	3.47	.73		
	Yüksek Lisans Mezunuyum	66	3.69	.73		
Okulda Kalma Tutumu	Lisans Mezunuyum	217	3.44	.56	.850	.429
	Yüksek Lisans Yapıyorum	32	3.30	.56		
	Yüksek Lisans Mezunuyum	66	3.43	.54		

Yukarıda verilen Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Yine öğretmenlerin *okulda kalma tutumları* yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 8.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Okulda Kalma Tutumlarının Kıdem Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	\bar{x}	ss	F	p
Çalışma Arkadaşlarına Güven	0-5 Yıl	32	3.71	.60	1.171	.321
	6-10 Yıl	73	3.53	.81		
	11-19 Yıl	128	3.70	.66		
	20+ Yıl	82	3.70	.58		
Yöneticiye Güven	0-5 Yıl	32	3.80	.99	1.011	.388
	6-10 Yıl	73	3.55	.97		
	11-19 Yıl	128	3.67	.79		
	20+ Yıl	82	3.75	.69		
Kuruma Güven	0-5 Yıl	32	3.85	.97	.672	.570
	6-10 Yıl	73	3.68	.79		
	11-19 Yıl	128	3.75	.72		
	20+ Yıl	82	3.83	.69		
Örgütsel Güven Toplam	0-5 Yıl	32	3.78	.74	1.135	.335
	6-10 Yıl	73	3.58	.76		
	11-19 Yıl	128	3.70	.63		
	20+ Yıl	82	3.75	.56		
Okulda Kalma Tutumu	0-5 Yıl	32	3.39	.69	.404	.750
	6-10 Yıl	73	3.39	.66		
	11-19 Yıl	128	3.42	.52		
	20+ Yıl	82	3.48	.45		

Yukarıda verilen Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$). Yine öğretmenlerin *okulda kalma tutumları* yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve okulda kalma tutumları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığıdır. Bu alt problem için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Alguları ile Okulda Kalma Tutumları Arasındaki İlişki

	Okulda Kalma Tutumu
Çalışma Arkadaşlarına Güven	$r = .398, p = .000^{**}$
Yöneticiye Güven	$r = .576, p = .000^{**}$
Kuruma Güven	$r = .603, p = .000^{**}$
Örgütsel Güven Toplam	$r = .589, p = .000^{**}$

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 9'da verilen bilgilere baktığımızda öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin hem ölçeğin toplamı hem de alt boyutları ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < .01$; $0.30 < r < 0.70$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin örgütsel güven algılarının okulda kalma tutumlarının yordayıcısı olup olmadığıdır. Bu alt problem için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10.
Öğretmenlerin Okulda Kalma Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Okulda Kalma Tutumu	Sabit	1.676	.148		11.316	.000 ^{**}
	Çalışma Arkadaşlarına Güven	.037	.047	.044	.784	.434
	Yöneticiye Güven	.144	.059	.214	2.431	.016 [*]
	Kuruma Güven	.288	.067	.392	4.286	.000 ^{**}

$R = 0.615$ $R^2 = 0.378$

$F(3, 311) = 62.912$ $p = .000$

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 10'da öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının yordanmasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ise yöneticiye güven ($\beta = .214$; $t = 2.431$; $p = .016$) okulda kalmayı pozitif yönde, kuruma güven ise ($\beta = .392$; $t = 4.286$; $p = .000$) okulda kalmayı pozitif yönde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışma arkadaşlarına güven boyutunun okulda kalmayı anlamlı bir şekilde

yordamadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait varyansların %38'inin örgütsel güven ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel güvenlik algı düzeylerinin okulda kalma tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmalar ile kıyaslanıp, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleri hem ölçek genelinde hem de alt boyutlar bazında *katılıyorum* görüşüne denk gelerek yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarında güven duygusunun olması istenilen eğitim çıktılarının oluşmasına katkılar sunacaktır. Bu noktada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek çıkması eğitimimiz için önem arz etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Çolak (2023) yapmış olduğu çalışmada eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerini bu çalışmadaki gibi yüksek olarak bulmuştur. Benzer şekilde Meral Durmuş (2023) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Altaş (2022), Baş (2010), Çelik (2016), Güngör (2023) ve Pars (2017) yapmış oldukları çalışmalarında benzer sonuçlar bulmuşlardır. İlgili literatüre baktığımızda çalışmaların çoğunluğunda öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel güvenin yüksek olduğu eğitim kurumlarında başarı ihtimali daha yüksektir (Huff & Kelley, 2003). Boydak ve Özdemir (2013) güvenin hâkim olduğu okullarda öğretmenlerin daha motive olduklarını ve istenilen hedeflere ulaşmada daha gayretli olduklarını belirtmişlerdir. Ancak Cemaloğlu ve Kılınc (2012), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel güven algılarını orta düzeyde bulmuşlardır. Arslan (2009) meslek liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarını düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak tercih edilen örneklem gösterilebilir. İlgili alanyazının büyük çoğunluğunun elde edilen bulguyu desteklediği görülmektedir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumları *katılıyorum* görüşüne denk gelerek yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dünya çapında öğretmenleri mesleği bırakmaya teşvik eden ortak faktörler arasında düşük maaşlar, öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi, aşırı iş yükü ve kötü çalışma koşulları yer alıyor (Geiger & Pivovarova, 2018). Türkiye'de de bu durum benzer şekildedir. Bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerde var olan okulda kalma tutumunun yüksek olması eğitimin geleceği adına olumlu durmaktadır. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının yüksek olması okul içerisinde olumlu iklimin yer aldığı göstergesidir. Olumlu şartlar altında çalışan öğretmen okulundan ayrılmak istememektedir. İlgili alanyazın incelendiği zaman Demir (2023) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını "Katılıyorum" düzeyinde bulmuştur. Benzer şekilde Kaya (2019) yapmış olduğu doktora çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları okulda kalma

tutumlarını “Katılıyorum” görüşüne denk geldiğini tespit etmiştir. İlgili literatürün elde edilen bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ölçeğin toplamında ve *yöneticiye güven*, *kuruma güven* boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı ancak *çalışma arkadaşlarına güven* boyutunda anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklara bakıldığında erkek öğretmenlerin puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Erdoğan (2012) ve Pars (2017) yapmış oldukları çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarına daha çok güvendikleri tespit edilmiştir. Yine Akın (2015) ve Çağlar (2011) bu bulguyu destekler sonuçlar bulmuşlardır. Güngör (2023) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu bulmuştur. Çelik ve Gencer (2019), Meral Durmuş (2023) ve Uygur ve Arabacı (2019) yapmış oldukları çalışmalarında örgütsel güven algısının öğretmenin cinsiyetine göre farklılıklar göstermediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buradan öğretmenin kadın veya erkek olması okulda kalma tutumuna anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiği zaman Kaya (2019) yapmış olduğu çalışmasında erkek ve kadın öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını benzer düzeylerde bulmuş aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Zengin (2016) ise yapmış olduğu çalışmasında kadın öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulmuştur. Yine Chapa (2012) ve Guarino ve ark. (2006) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatüre bakıldığında Çelik ve Gencer (2019), İşcan ve Sayın (2011), Uygur ve Arabacı (2019) ve Uysal (2014) yapmış oldukları çalışmalarında medeni durum değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığını bulmuşlardır. Ancak Horuz (2014) ve Meral Durmuş (2023) yapmış oldukları çalışmalarında medeni durum değişkeninin örgütsel güven üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Kaya (2019) öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını medeni durum değişkenine göre incelediğinde kadın ve erkek öğretmenlerde anlamlı farklılıklar bulmamıştır. Ancak Coetzee ve Stoltz (2015) yapmış oldukları çalışmalarında evlilerin örgütlerinde kalma görüşlerini kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları *çalışma arkadaşlarına güven* boyutunda okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmaz iken ölçeğin

toplamında ve *yöneticiye güven* ve *kuruma güven* boyutlarında dağılımlar ikili öğretim yapan okullarda olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. İkili öğretim yapan okullarda öğretmenler günlerini daha aktif kullanabildikleri için hem yöneticilerine hem de kurumlarına daha çok güvenmektedirler.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının okulun öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebine baktığımızda benzer şartlar altında çalışan öğretmenlerin aynı ders saati, aynı öğrenci profilleri ve aynı görev bilinciyle çalışmaları okulda kalma tutumlarının benzer olmasına yol açtığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları hem ölçeğin toplamında hem de alt boyutlarında yaş değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin yaşlarının yüksek veya düşük olması okul içindeki güveni anlamlı olarak etkilemediği anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Demirdağ (2015) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Ancak Güngör (2023), Karabulut (2019) ve Omarov (2009) yapmış oldukları çalışmalarında yaş değişkeninin örgütsel güven üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarında yaş değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin yaşlarının yüksek veya düşük olması okulda kalma tutumlarını anlamlı olarak etkilemediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları hem ölçeğin toplamında hem de alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatüre bakıldığında Mutluay (2018) ve Özdemir (2020) yapmış oldukları çalışmalarında bu bulguyu destekler sonuçlar buldukları görülmektedir. Ancak Meral Durmuş (2023) ve Koçak (2022) yapmış oldukları çalışmalarında bu çalışmadan farklı olarak öğrenim durumunun örgütsel güveni etkilediğini bulmuşlardır.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarında öğrenim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim düzeyi onları okullarına karşı bağlı kılma veya uzaklaştırma gibi bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları hem ölçeğin toplamında hem de alt boyutlarında kıdem değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenin ister görevde yeni olması ister eski olması okul içindeki güven duygusu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bulut (2018), Çolak (2023), Ergün (2017), Güngör (2023) ve Özdemir (2020) yapmış oldukları çalışmalarında kıdem değişkeninin örgütsel güven üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmadığını bulmuşlardır.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarında kıdem değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Kaya (2019) yapmış olduğu çalışmasında kıdem değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutumları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Sarı ve ark., (2018) yaptıkları çalışmalarında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul hayatlarında daha memnun olduklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinde hem ölçeğin toplamı hem de alt boyutları ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Buradan okul içerisinde güven duygusunun artması öğretmenlerin okulda kalma tutumlarında artışlara yol açacağı tam tersi güven duygusunun azalması ise öğretmenlerin okulda kalma tutumlarında azalmalara sebebiyet vereceği düşünülebilir. Okul içerisinde olumlu şartların artması öğretmenlerin güven duygusunu hissetmelerine yol açacaktır. Kendilerinin güvende hissedilen öğretmenler okullarında kalacaklardır. Altun (2010) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin güven duygularının artmasının örgüte bağlılıklarını artırdığını tespit etmiştir. Okul içerisinde öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel güven algı düzeyinin artması yaşanabilecek çatışma ve streslerin önüne geçmektedir (Maral Durmuş, 2023). Yine Zengin (2020) örgütsel güvenin öğretmenlerin negatif davranışlarını ve örgütsel sinizm düzeylerini azalttığını ifade etmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel güven algı düzeyleri okulda kalma tutumlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiye güven ve kuruma güven boyutları öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını pozitif yönde yordamaktadır. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait varyansların %38'inin örgütsel güven ile açıklandığı tespit edilmiştir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulda kalmaları isteniyorsa o okulda örgütsel güvenin sağlam temellere oturtulması gerekmektedir.

Yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleri ile okulda kalma tutumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler olduğu ve örgütsel güvenin okulda kalma tutumlarını yordadığı tespit edilmiştir. Pozitif olan bu ilişki doğrultusunda öğretmenlerin okullarından ayrılmaları önlenmesi ve okullarında kalması adına örgütsel güveni artıracak önlemler ve adımlar atılmalıdır. Bu noktada okul yönetiminin düzenli olarak öğretmenleri takip etmeleri, okul içerisinde güveni olumsuz etkileyecek etkenleri yok etmeleri öğretmenlerin okulda kalmalarına katkılar sunabilir.

Bu noktada okul yönetimi bu süreci iyi takip edip gerekli olan süreci başlatmalıdırlar. Yapılan bu çalışma nicel olmakta örgütsel güven ve okulda kalma tutumlarının incelendiği nitel ve karma araştırma yöntemleri üzerine çalışılabilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri ve Çıkar Çatışması Beyanı

Etik değerlendirmeyi yapan kurum: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi/ Etik kurul belgesinin sayı numarası: 29.09.2023/2023-8

Yapılan bu çalışma için yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, s.40 (181), 175-189.
- Alexander, J. M. B. (2010). *An examination of teachers' perceptions regarding constructivist leadership and teacher retention*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, U.S.A.
- Altaş, C. (2022). *Okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.708435) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi - Rize]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.264094) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 226, 103-118.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 274-288.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2, 17-36.
- Boydak Ö. M., & Özdemir, T. Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: Nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 469-486.
- Bökeoğlu, Ö., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211- 233
- Bradach, J. L., & Eccles, R. G. (1989). Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms. *Annual review of sociology*, 15(1), 97-118.
- Bulut, B. U. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.519957) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 137-151
- Chapa, S. (2012). *What school leaders need to know about teacher retention*. Doctoral Dissertation, University of Houston, U.S.A.

- Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83-91.
- Creswell, J. W. (2020). Arastirma deseni, nitel, nicel ve karma yontem yaklasimlari "(SB Demir Trans.).[Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.]. *Ankara: Egiten Kitap. Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 185-204.
- Cağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(11),1827-1847.
- Çalışkan, A. (2021). Örgütsel güven: bir ölçek geliştirme çalışması. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler dergisi*, 2 (1), 42-59.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği* (Tez No.440896) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, K., & Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş., (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Atıf İndeksi, 001-414.
- Çolak, K. C., (2023). *Öğretmenlerin örgütsel güveni ile örgütsel yer değişikliği arasındaki ilişki* (Tez No.803963) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi - Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, S. (2023). Öğretmen özerkliğinin okulda kalma tutumu üzerindeki rolü: İlkokul öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 806-818.
- Demirdağ, Ş. A., (2015). Örgütsel güven ve iş tatmini arasındaki ilişki: Otel işletmeleri üzerine bir araştırma. (Tez No.382172) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi - Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir Engizek, S. (2011). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve iş tatmininin çalışanlar açısından algısı; kahramanmaraş tekstil sektöründe bir araştırma* (Tez No.553493) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi - Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okullarında güven kültürü ve önyargı ile ilişkisi*. (Tez No.311770) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ergül, S. B. (2019). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Tez No.553493) [Yükseklisans tezi, Marmara Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ergün, H. (2017). Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler. Yayınlanmamış Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Freund, R. (2014). Determining the effects of employee trust on organizational commitment. *Unpublished doctoral diSSertation*, Pepperdine University, California
- Geiger, T., & Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625.
- George, D., & Mallery, P., (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 11.0 Update (4th Ed.), Allyn and Bacon, Boston.
- Gezen, H., & Kaya A., (2023). Öğretmenlerin anlamlı iş algı düzeylerinin örgütsel dedikodu ve örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 55-79.
- Goddard, R. D. Tschannen Moran, M., & Hoy, M. W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal* (131- 185), 102 (1), 3-17.
- Guarino, C., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Güngör, H. (2023). *Okul yöneticilerinin karanlık kişilik özellikleri ile örgütsel güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki* (Tez No.812134) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi - Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*. Always Learning.
- Horuz, F. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme* (Tez No.382101) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20 (2), 379-403. <https://www.jstor.org/stable/258851>
- Huff, L., & Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: A seven-nation study. *Organization Science*, 14(1), 81- 90.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- İşcan, Ö., & Sayın, U. (2011). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Karabulut, M., (2019). *Türkiye yerel yönetimlerinde örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini ilişkisi: Elazığ belediyesi* (Tez No.579106) [Yüksek lisans tezi, Ardahan Üniversitesi -Ardahan]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kartal, S. E. (2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması (Elazığ ili örneği)* (Tez No.263640) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi -Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Kaya, A. (2019). *Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No.552332) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kaya, A., & Argon, T. (2019). Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1180-1196.
- Koçak, S. (2022). *Ortaokul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.627191) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Meral Durmuş, B. (2023). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracılık rolü* (Tez No.828963) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi -Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Mutluay, Y. (2018). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde evrensel değerleri uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.524510) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Omarov, A., (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu: Özel bir sektörde uygulama* (Tez No.236082) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi -İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Tez No.616161) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1) , 103-124.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.456611) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409, ISSN:1302- 8944.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education Limited.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- TDK (2023). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr>.

- Uygur, K., & Arabacı, İ. B., (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elâzığ ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.16 (1), 744-770.
- Uysal, E. (2014). *Lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Tez No.366308) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S., (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, Detay Yayıncılık, Ankara, 448s.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 567-580.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 471-49.
- Zengin, S. (2020). Örgütsel güven, yıldırma ve örgütsel sinizmin, örgütsel bağlılıkla ilişkisi: beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine karma bir araştırma (Tez No.654702) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zengin, Y. (2016). *Kişiyeye özgü (İdiosinkratik) anlaşmaların çalışanı elde tutmaya etkisi*. (Tez No.454655) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

The teacher factor is of great importance in order to achieve the desired goals in educational institutions. For this reason, in order for schools to achieve their goals, the quality of teachers should be increased and the existing quality should be effectively reflected in practice (Ergül, 2019). The efficiency and effectiveness of schools are closely related to teachers' positive perceptions and attitudes towards the educational institutions where they work and their satisfaction with their working environment (Koçak, 2022). Positive factors should be increased and negative factors should be decreased in order for teachers to devote themselves to their work and be productive in the school environment. Factors such as the social environment of the school, emotions, thoughts and psychological behaviors can affect teacher productivity (Gezen & Kaya, 2023). One of the concepts that comes to mind when it comes to positive factors is trust. Teachers' trust in the environment, people and the organization will make them feel valuable and will likely lead them to do their job willingly and willingly. It can be thought that the positive climate that the teacher will experience in the working environment will support him/her to stay in the school (Demir, 2023). In other words, it can be said that teachers will move away from thoughts such as going to other schools (Demir, 2023). Increasing the frequency of teachers changing schools damages the educational process and reduces productivity (Ingersoll, 2007). For the realization of a positive working environment, it is a priority for teachers to feel safe within the school. Teachers working in safe environments will stay in their schools. At this point, an increase in

organizational trust within the school will reduce teachers' feeling of leaving their schools and ensure that they stay in their schools. For this reason, it is thought that organizational trust will predict teachers' attitudes towards staying at school. When the relevant literature is examined, there are no studies examining the effect of teachers' perceptions of organizational trust on their attitudes towards staying at school in educational institutions. At this point, this study is important in terms of eliminating this deficiency.

The purpose of this study is to examine the effect of teachers' perceptions of organizational trust on their attitudes towards staying at school. In line with this general purpose, answers to the following sub-problems were sought?

1. What is the level of teachers' perceptions of organizational trust and their attitudes towards staying at school?
2. Is there a statistically significant relationship between teachers' perceptions of organizational trust and their attitudes towards staying at school?
3. Do teachers' perceptions of organizational trust and their attitudes towards staying at school show significant differences according to the variables of gender, marital status, age, education level, seniority and type of school?
4. Are teachers' organizational trust perception levels a predictor of their attitudes towards staying at school?

This study, which examines the prediction of teachers' perception levels of organizational trust on their attitudes towards staying at school, was conducted as a quantitative research. In quantitative research, predictive correlational research method, one of the correlational research types, was used. There should not be any intervention in the data collected for this study (Creswell, 2020).

The population of this study consists of teachers working in public primary, secondary and high schools in Nilüfer, Osmangazi and Yıldırım central districts of Bursa province in the first semester of the 2023-2024 academic year. While determining the sample of the study, simple random sampling method was preferred. In the simple random sampling method, participants are randomly selected from the population (Büyüköztürk et al., 2017). In reaching the sufficient number of participants for the sample, reaching more than ten times the number of items in the scale was taken as a reference (Tavşancıl, 2002). Accordingly, 315 participants were reached in total.

"Organizational Trust Scale" and "Teachers' Attitudes towards Staying at School Scale" were used to collect the research data. In order to determine the relationship between the variables, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and multiple regression analysis were used for prediction.

It was concluded that teachers' perception levels of organizational trust were at a high level both in the scale and on the basis of sub-dimensions, coinciding with the I Agree opinion. Teachers' attitudes towards staying at school were found to be at a high level corresponding to the Agree opinion.

It was determined that teachers' organizational trust perception levels did not create significant differences in the total scale and in the dimensions of trust in the administrator and trust in the organization according to gender variable, but it was found that it created significant differences in the dimension of trust in colleagues. Considering the significant differences, it was seen that the scores of male teachers were higher than female teachers. While teachers' perceptions of organizational trust did not show significant differences in the dimension of trust in colleagues according to the teaching type of the school, the distributions in the total scale and in the dimensions of trust in the administrator and trust in the institution were found to be in favor of teachers in schools with dual education. It was determined that teachers' perceptions of organizational trust did not show significant differences in the total and sub-dimensions of the scale according to marital status, age, education level and seniority variables.

It was determined that teachers' attitudes towards staying at school did not show significant differences according to gender, marital status, type of school, age, education level and seniority variables.

It was determined that there were moderate positive significant relationships between teachers' organizational trust perception levels, both the total and sub-dimensions of the scale, and teachers' attitudes towards staying at school.

Teachers' organizational trust perception levels were found to be a predictor of their attitudes towards staying at school. The dimensions of trust in the administrator and trust in the organization positively predict teachers' retention attitudes. It was determined that 38% of the variance of teachers' attitudes towards staying at school was explained by organizational trust.

Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Konusundaki Deneyimlerine İlişkin Bir Araştırma

Büşra Baş*, Gülsüm Çamur**

Makale Geliş Tarihi: 24/02/2024

Makale Kabul Tarihi:06/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1442143

Öz


Son yıllarda göç olgusu, ülkemizde ve dünyada artış göstermiştir. Göç ile yabancı uyruklu bireylerle yerli halk bir arada iletişim ve etkileşim halinde bulunmaktadır. Dolayısıyla ülkemiz üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenciler de eğitim almaktadır. Bu araştırmada ülkemize göç ederek gelen misafir/yabancı bireylere yönelik toplumda korku ile ilişkili biçimde düşmanlık tutumlarının var olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada, nitel yöntemle dayalı fenomenolojik desen modeli kullanılmıştır. Çalışma için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu üniversitede öğrenim gören 19 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; katılımcıların çoğunluğunun yabancı bireyleri ülkenin ekonomisini olumsuz etkileyen, nüfus kalabalığına yol açan etken olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmı da yabancı bireyleri; medyadaki haberlerin etkisiyle, toplumdaki suçların sebebi ve suç oranlarının artmasındaki temel etken olarak görmektedir. Katılımcıların bir kısmının yabancı uyruklu bireylerle iyi ilişkiler kurdukları ve bu iyi ilişkilerin etkisiyle yabancı bireylere yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Göç, iletişim ve etkileşim, eğitim, yabancı düşmanlığı ve korkusu

A Research on University Students' Experiences on Xenophobia

Abstract

In recent years, the phenomenon of migration has increased considerably in our country and in the world. With immigration, foreign nationals and local people interact together. For this reason, foreign students study together at universities in our country. In this research, it is aimed to determine whether it exists or not are hostile attitudes related to fear in the society towards guests/foreigners who immigrated to

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Samsun, Türkiye, busrabas343@gmail.com, ORCID: [0009-0004-3708-5930](https://orcid.org/0009-0004-3708-5930) 

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmetler Bölümü, Sosyal Hizmet ABD, Samsun, Türkiye, gcduyan@gmail.com, ORCID: [0000-0001-5116-2462](https://orcid.org/0000-0001-5116-2462) 

Kaynak Gösterme: Baş, B. & Çamur, G. (2024). Üniversite öğrencilerinin yabancı düşmanlığı (zenofobi) konusundaki deneyimlerine ilişkin bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2134-2154.

our country. In the study, a phenomenological pattern model based on qualitative method was used. A semi-structured interview form was prepared for the study. The interview form was completed with 19 students. The data obtained from the research was analyzed using the purposeful sampling method. In the results of working; Majority of the participants see foreign individuals as a factor that negatively influencing the country's economy, leads to excessive population growth.

Keywords: *Migration, communication and interaction, education, xenophobia and fear*

Giriş

Son yıllarda göç olgusu, dünyada ve ölkemizde artmıştır. Göç kavramı, en basit tabiriyle bireylerin, grupların ve toplulukların doğdukları, yaşadıkları ölkelerden, şehirlerden başka bir yere gitmelerini ve gittikleri yerlere yerleşmelerini ifade etmektedir (aęlar,2011). Göçmen kavramı ise genellikle daha iyi şartlara ulaşmak amacıyla yer değiştirme hareketini yapan bireyleri ifade etmek için kullanılmaktadır (aęlar,2018). Mülteci kavramı da hayati tehlikesi bulunan bireylerin, grupların, toplulukların koruma talebinde bulunması ve bunun kabullenilmesi ile buldukları bölgeden başka bir bölgeye göç etmesidir (Birleřmiř Milletler Mülteciler Yüksek Komiserlięi, 1998). Sığınmacı kavramı ise bu talebin sonucunu bekleyen bireyleri ifade etmektedir (aęlar,2018). Zenofobi kavramı da yabancı korkusu, yabancı dūřmanlıęı olarak tanımlanmaktadır. Ölkemizde de 2011 yılından itibaren artan göç hareketleriyle zenofobi tutumları da artış göstermiştir.

Göç ve göç hareketleri sürekli var olagelen bir durumdur. Tarih boyunca bireyler; karşı karşıya geldikleri siyasal ve ekonomik değişimler, insan hakları ihlalleri, çalkantılar, afetler, açlık, kıtlık, ölkelerarası çatışmalar, salgın hastalıklar, iç savaşlar gibi birçok sebeplerle topraklarını, kendi istekleri ya da başkalarının tehdit ve baskıları sonucunda bırakmak, geçici ya da sürekli bir çözüm olarak hayatlarını devam ettirebilecekleri daha güvenli yerlere sığınmak mecburiyetinde kalmışlardır (ağlar, 2011). İnsanların tarihsel süreç içerisinde çeşitli sebeplerle yaşamlarını sürdürdükleri yerlerden, daha güvenli yerlere geçici veya sürekli olarak sığınma mecburiyetinde kaldıkları belirtilmektedir.

Artan iç savaş ve çatışmaların etkisiyle göç hareketliğine neden olmuş ve gidilen ölkede sığınmacı ve göçmenlere ilişkin olumsuz tutumlar gözle görülür şekilde artmaya başlamıştır. Yabancılar karşı olumsuz tutumlardan biri de “yabancı dūřmanlıęı ve korkusu” biçiminde ifade edilen “zenofobi”dir (Öztürk, 2020). Bugün dünyada hukuki ve siyasal bağlamda en fazla tartışılan konuların başında yabancı dūřmanlıęı gelmektedir. (Güngör, 2017). Yabancı dūřmanlıęı, Yunanca pophia sözcüğü korku anlamına gelmekte ve xenos sözcüğü de misafir veya yabancı anlamlarına gelerek bu iki sözcükle beraber türemiştir. Bu sebeple Xenophobia, yabancıdan korkma anlamına gelmektedir. Fakat genellikle “yabancıdan nefret etme” fikrini belirtmek için kullanılmaktadır (Smelser and Baltes, 2001: akt. Özmete vd.,

2018). Yabancı düşmanlığı, “ulusal kimliğe veya topluma yabancı olan veya yabancı olduğunu algıladığı bireyleri dışlayan, sıklıkla kötüleyen, reddeden tutumlar, davranışlar ve ön yargılar” biçiminde ifade edilmektedir. (Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference, 2001) Zenofobik tutum bütün yaş gruplarında görülebilmekte ve aktif sosyal hayatları gereği olarak Suriyeli bireylerle çeşitli alanlar da karşı karşıya gelme olasılığı fazla olan gençlerde daha fazla görülebilir. (Öztürk, 2020) Özellikle üniversiteler yabancı uyruklu öğrencilerin de daha fazla bulunduğu bir alan olarak karşılıklı etkileşimin en fazla olduğu alandır.

Freud (2016, 18-29: akt. Eser, 2021)’a göre zenofobiye yönelik davranış ve tutumların genellikle bireyler için bir nedeni vardır. Bunlardan bazıları;

- Tehdit unsurlarına karşı meydana gelebilecek güven sorunları,
- Sosyal hayatı etkileyen politik, ekonomik ve siyasi nedenler,
- Nüfusun heterojen hale gelmesiyle olası dini, kültürel problemler,
- Sağlık, eğitim, iskân vb. temel gereksinimlere karşı ulaşım güçlüğü,
- Özgürlük ve hak kavramlarını içeren müdahaleler biçiminde sıralanabilir. (Eser, 2021)

Literatüre bakıldığında ülkemizde zenofobi konusunda yeterince araştırma yapılmadığı, bu çalışmanın literatüre özellikle sosyal bilimlerin farklı disiplinlerine konu ile ilgili bilimsel katkı sağlayacağı ve bu konuda nelerin yapılmasının gerekli olacağına dair de bir bilgi üretme çabası sunacağı düşünülmektedir. Ülkemiz üniversiteleri yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim görmesi açısından çekim merkezi haline gelmiştir. Üniversite öğrencileri yabancı uyruklu öğrencilerle günlük yaşam deneyimlerinde çeşitli ortamlarda isteyerek veya zorunlu durumlardan dolayı bir araya gelmektedir. Sonuç olarak araştırmanın temel problemi yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte olunan üniversite ortamında zenofobi konusunun anlaşılmasıdır.

Amaç

Araştırma da genel olarak ülkemize göç eden yabancı uyruklulara yönelik toplumda korkuya bağlı olarak düşmanlık tutumlarının var olup olmadığının üniversite öğrencileri kesitinden belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Katılımcılar yabancı uyruklu bireylerle etkileşimlerini iletişim açısından nasıl değerlendirmektedir?
- Katılımcıların ülkemize yönelik göç hareketlerine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
- Katılımcılar yabancı uyruklu bireylerle etkileşimlerini kültürel açıdan nasıl değerlendirmektedir?

- Katılımcıların yabancı uyruklu bireylerin yaşadıkları zorluklara ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma bir grup üniversite öğrencisinin yabancı uyruklulara yönelik korkularını günlük yaşam pratiklerindeki deneyimlerinden hareketle çıkarmak amacıyla nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, yaşadığımız dünyadaki günlük yaşamda karşımıza çıkabilecek olayları, deneyimleri, algıları, yönelimleri, kavram ve durumları ayrıntılı ve derinlemesine inceleyen bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma sürecinde, araştırılan fenomenle ilgili bireylerin yaşam deneyimlerine sahip olması bu deneyimleri paylaşması önemlidir (Creswell, 2013). Araştırmada çalışmanın amacına uygun olması nedeniyle fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmacılar için örneklem seçiminde önemli olan nokta “incelenecek insanların seçilme biçimlerini belirleyen temsil güçlerinden çok araştırma konusuyla ilgileridir” (Neuman, 2010). Fenomenolojik araştırmada araştırma konusu kişisel tecrübeler olduğundan bu tecrübeleri yaşamış ve yaşamakta olan kişiler araştırmanın çalışma grubunu (öznelerini) oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin hacminin büyük olması ve görüşme yapılan kişi sayısının fazla olması daha fazla bilgi elde etmeyi sağlamamaktadır (Sanders, 1982). Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma grubu 19 katılımcı (10’u kadın 9’u erkek) ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacılarından birinin mezun olduğu üniversitenin fakültesinde yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olması nedeniyle veri toplanmaya o fakülteden başlanmış ve daha sonra görece yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu diğer fakültedeki öğrencilerle de iletişime geçilerek katılımcılara ulaşılmış ve gönüllük ilkesi çerçevesinde araştırmaya katılmayı kabul eden kişilerden araştırmanın verileri aynı araştırmacı tarafından 2022 yılı Ocak ayında toplanmıştır. Her katılımcı ile 75-90 dakika arasında çevrimiçi tek görüşme yapılmıştır.

Verileri aynı araştırmacının toplaması verilerin güvenilirliği açısından önemlidir. Tekindal ve Arsu (2020)’ya göre; nitel araştırmalarda verilerin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kullanılan yöntemlerden; veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma ve verileri ayrıntılı betimleme yöntemleri bu araştırmada kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın, yapılan diğer çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmesi dış geçerliğin sağlanması açısından önemlidir.

Tablo 1.
Çalışmaya Katılan Üniversite Öğrencilerine Ait Demografik Bilgiler

	Sayı	%
Kadın	10	52,63
Erkek	9	47,37
Toplam	19	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları 17 ve 26 arasındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 21 olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin İİBF ve Mühendislik Fakültesi öğrencisi olup Erzincan ilinde öğrenim görmekte olması bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalar araştırılan öznelere bakış açıları ve anlam dünyalarını, araştırılan kişinin gözünden ortaya koymayı amaçladığından görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşmecilerin bakış açıları, duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması üzerine odaklanmasıdır. Nitel araştırmalarda görüşmeler, nicel araştırmalarda olduğu gibi daha yüzeysel değil derinlemesine şekilde gerçekleştirilmektedir (Kuş, 2012). Bu kapsamda araştırmanın veri toplama aracı araştırmanın amaçları çerçevesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular genelden özele doğru ve alt amaçları ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizi için MAXQDA (2020) programı kullanılmış olup araştırmanın alt amaçlarında belirlenen temalardan kodlama oluşturulmuş ve bu bağlamda elde edilen görüşme dokümanları araştırmacılarca analiz edilmiştir. Her bir tema için kodlar oluşturulmuştur. Kodlar görüşme yapılan öğrenciler için K1, K2, K3 şeklinde belirtilmiştir.

Bulgular

1. İletişim Açısından Değerlendirme

Tablo 2.
Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Bireylerle Tanışıklık/Komşuluk Vb. Durumu

	Kişi	%
Var	14	73,68
Yok	5	26,32
TOPLAM	19	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin 14'ünün yabancı uyruklu bireylerle tanışıklık/komşuluk durumunun olduğu, 5 öğrencinin ise yabancı uyruklu bireylerle herhangi bir tanışıklık/komşuluk durumunun olmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Bu Deneyimi Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Veriler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Bu Deneyimi Değerlendirme	Olumlu	Kültürel Çeşitlilik (K8) Bakış Açısının Gelişmesi (K2, K4) Bizden Biri Gibi Olma (K18) Çok Sıcak Kanlılar (K3) Farklılıklarla Etkileşimin Güzel Olduğu (K5, K7, K16, K17)
	Olumsuz	Bize Göre Değişik ve Garip Fikir/ Davranışlar (K10, K13, K15)

Çalışmaya katılan öğrencilerden yabancı uyruklu bireylerle tanışıklık/komşuluk durumu bulunan bireylerden 9'u söz konusu deneyimi olumlu olarak değerlendirirken, çalışmaya katılan 3 öğrenci bu deneyimi olumsuz olarak değerlendirmiştir.

“Açıkçası hangi çerçeveden baktığınız önemli, örneğin bir kültür çerçevesinden bakıyorsanız, farklı kültürlerin farklı toplumların birbirleriyle etkileşimini her zaman mantıklı bulmuşumdur. Farklı bir kültür, yeni farklı deneyimler, farklı farklı insanlar kesinlikle olumlu bir şey olduğunu söyleyebilirim.” (K16)

“Bu deneyim yabancı kişinin mensup olduğu ülkeye göre değişiyor. Orta Asya”dan ve Türkiye Cumhuriyetleri’nden olanlarla iyi iken, bir Suriyeli, Afganlı ile olumlu değil çünkü onlar daha kaba, saygısız ve uyumsuzlar” (K9)

2. Yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerini nasıl değerlendirdikleri

Öğrencilerin yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerine aşağıda verilmiştir.

İletişim Yok: Çalışmaya katılan öğrencilerden bir kısmı yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerinin dil bilmedikleri, fikir yapılarının uyuşmadığını düşündükleri için iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir.

İletişim İyi Değil: Çalışmaya katılan öğrencilerden bir kısmı yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerinin, dillerini bilmediklerinden ötürü iyi olmadığını belirtirken, bir öğrenci de yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerinin mesafeli olduğundan bahsetmiştir.

İletişim İyi: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerle olan iletişimlerini, dillerini bildiklerinden ötürü iyi değerlendirmekte, onları anlamaya çalıştıklarından dolayı iletişimlerinin iyi olduğunu düşünmekte, yabancı uyruklu bireylere nasıl yaklaşırlarsa öyle sonuç aldıklarını sıcak yaklaştıklarında sıcak kanlı bireyler olduklarını düşündüklerini, farklılıkları sevindiklerinden ötürü iletişimlerinin güzel olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Yabancı bireylerle iletişimim yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır, gençler kültürel uyum ve dil konusunda daha iyi oldukları için onlarla biraz daha olumlu diyebilirim.” (K9)

“İletişimleri onlara sıcak yaklaştığımızda onlardan pozitif sonuç alıyoruz ve çok sıcak kanlı insanlar.” (K2)

3. Yabancı uyruklu bireylerle genel olarak düşüncelerinizin uyuştuğunu düşünüyor musunuz?

Tablo 4.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Bireylerle Genel Olarak Düşüncelerinin Uyuşup Uyuşmama Durumu

Tema	Alt Tema	Kodlar
Düşüncelerinin Uyuşma Durumu	Evet	Düşüncelerimiz Uyuşuyor (K1, K8, K10)
	Hayır	Düşüncelerimiz Uyuşmuyor (K2, K16, K9, K11, K14, K17)
		Bakış açısı farklı (K2)
		Düşünce Yapısı Farklı (K16)
	Kısmen	Konudan Konuya Değişme (K3, K4, K5, K7, K12, K13, K15, K18, K19)
		Dini olarak düşünce uymaması (K18, K19)
		Geldiği ülkeye göre değişkenlik (K15)
Bilmiyor	Sürekli iletişim olmadığı için yorum yapamama (K7, K12, K13)	

Çalışmaya katılan öğrencilerden 3’ü yabancı uyruklu bireylerle düşüncelerinin genel olarak uyuştuğunu, 7’si düşüncelerinin uyuşmadığını, 6’sı düşüncelerinin kısmen uyuştuğunu, 3’ünün ise hem sürekli iletişim halinde olmadıkları için yorum yapamadıklarını hem de düşüncelerinin uyuşma durumunun konudan konuya değiştiğini belirtmiştir.

“Düşünüyorum, sonuçta hepimiz insanız insani duygular öne çıktığı için benim için ben uyuştuğunu düşünüyorum” (K1)

“Bu değişen bir durum bence ben özel şahsi olarak değerlendirmek istiyorum, düşünce yapımızın uyduğunu düşünüyorum, bir yönden de düşünmüyorum, farklı bir durum bu, ülkemize göç eden Suriyelilerle fikirlerimiz uyuyor ama diğerleriyle biraz uyuşmuyor, batıdan göç edenlerle, genelde batıdan göç olmuyor ülkemize ama ya da nadir oluyor, onlarla düşünce yapılarımızın uyduğunu düşünmüyorum.” (K15)

Göç Hareketlerine Yönelik Değerlendirme

Göç Hareketlerini Değerlendirme

Ekonomik; Çalışmaya katılan öğrenciler çoğunluğu ülkemize yönelik göç hareketlerini değerlendirirken ekonomik açıdan ülkemizi kötü ve olumsuz etkilediğini, bu durumun ülkemizdeki işsizlik oranını artırdığını belirtmiştir. Bir öğrenci ise ülkemize iş için gelen yabancı uyruklu bireylerin ülkemiz açısından olumlu olduğunu dile getirmiştir.

Psikolojik; Öğrencilerin bir kısmı ülkemize yapılan göçleri psikolojik açıdan değerlendirdiklerinde, söz konusu göç olgusunun olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Sosyal; Çalışmaya katılan öğrencilerden ülkemize yönelik göç hareketlerini sosyal boyutta olumlu olarak değerlendirenlerin farklı kültürlerin bir arada olmasından memnun oldukları, turizm ve eğitim amaçlı ülkemize gelen yabancı uyruklu bireylerin ülkemize olumlu katkılar sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yine sosyal boyutta olumsuz olarak değerlendiren öğrenciler ise; çok fazla yabancı uyruklu bireyin ülkemizde olduğunu, bölgeler arası eşitsizlik, dengesizlik meydana getirdiği ve gecekondulaşmayı artırdığını, mülteci sorununu, kültür ve değer yargılarımızı olumsuz etkilediklerini, eğitim seviyelerinin düşük olduğunu ve çoğunlukla geri kalmış ülkelerden geldiklerini düşündükleri için göç hareketlerini olumsuz değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

“Turizm ve Eğitim amaçlı gelenlere olumlu bakıyorum. Diğerlerine karşıyım” (K10)

“Türkiye'deki göç alan yerde birçok sorun çıkmıştır. Gecekondulaşmayla artmıştır. İnsanlarda psikolojik sorunlar ortaya çıkmıştır.” (K8)

Göç Olaylarını Farklı Boyutlarda Değerlendirme

Ekonomik boyut; Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu, ülkemize yönelik artan göç hareketlerine ekonomik olarak olumsuz baktıklarını, ülkemizi kötü etkilediğini, yabancı uyruklu bireylere yapılan yardımların ekonomiyi zor duruma getirdiğinden bahsetmişlerdir. Çalışmaya katılan bir öğrenci ise artan göç hareketlerinin ülkemiz ekonomisine olumlu katkısının olduğunu belirtmiştir.

“Sosyal olarak arkadaşlık komşuluk yapıyoruz ekonomi içse ülkemiz için çalışmaya geldikleri için ekonomiyi faydaları olduğunu düşünüyorum” (K3)

Sosyal Boyut; Çalışmaya katılan öğrencilerden ülkemize yönelik artan göç hareketlerini olumlu değerlendiren bir kısım öğrenci, farklılıklarla bir arada yaşamının ve arkadaşlık, komşuluk ilişkisi kurmanın güzel olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu ise olumsuz değerlendirdiklerini, artan göç olaylarında farklılıkların çoğaldığını ve bu durumun kötü olduğunu, toplumsal yapıda değişiklik meydana getirdiğini, kültürümüzü değiştirdiğini, sosyal bozukluklara yol açabileceğini ve nüfus kalabalığına yol açtığını ifade etmiştir.

Psikolojik Boyut: Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu artan göç olaylarının psikolojik olarak olumsuz etkilediğini, kendilerini yabancı ve güvensiz hissettiklerini, korku duyduklarını, ülkemizdeki gençlere verilmeyen şansların göç eden bireylere verildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“... Küçük şehirlerde değil de büyük şehirlerde kendimizi yabancı gibi hissetmemiz...” (K7)

“...Psikolojik olarak, bu durum gençleri biraz olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum çünkü ülkemiz gençlerine verilmeyen şanslar göç eden kişilere verildiğini düşünüyorum...” (K15)

“Yazın Suriyeli gençlerin denize girip eğlenmesine karşın bizim askerlerimiz Suriye de şehit olması psikolojik olarak benim için sorun olmuştu.” (K18)

Hukuki Boyut: Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu artan göç olaylarını hukuki açıdan olumsuz değerlendirdiklerini, yasalarımızı bilmediklerinden ötürü suç işleyebilecekleri, medyadan takip ettikleri kadarıyla artan göçle birlikte ülkemizde olayların ve suçların arttığını, suç işleme potansiyellerinin yüksek olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan bir kısım öğrenci ise hukuki olarak eşit davranıldığı sürece hiçbir sorun olmayacağını düşündüklerini beyan etmiştir.

“...Hukuki olarak da basında da konu olan yabancı uyruklu insanların suç işleme potansiyelinin yüksek olduğu kanısına varmaktayım.” (K13)

Kültürel Açıdan Değerlendirme

Kültürel özellikler

Yaşam Tarzı: Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu bireylerin yaşam tarzlarının farklı olduğunu, yemek kültürlerinin, giyim tarzlarının, geleneklerinin farklı olduğunu belirtmiştir.

Düşünce ve Davranış Tarzı: Çalışmaya katılan bir kısım öğrencilerin, yabancı uyruklu bireylerin nezaketli olduklarını, saygı konusunda özensiz olduklarını, ilişki ve iletişimlerinde mesafeli olduklarını, akrabalık bağlarının olmayıp daha bireyci olduklarını düşündüklerini belirtmiştir.

Din ve İnanış: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerin din ve inanışlarının farklı olduğundan bahsetmişlerdir.

“akrabalık bağları yok, daha çok bireyciler.” (K1)

“Öncelikle şunu belirtmek isterin ki yabancı bireylerin kùltürel özelliklerini beğenmiyorum, çok benciller ve bizim kùltürümüzde var olan toplu ortamlardaki davranış adabı, büyüklere, kadınlara saygı konusunda özensizler.” (K9)

“Etrafımda gördüğüm Suriyeli vatandaşların düğünlerinin bize göre daha farklı olduğunu ayrıca yeme içme kùltürünün ise bize yakın olduğunu söyleyebilirim.” (K13)

Kùltürel farklılıklar

Evet: Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı yabancı uyruklu bireylerle kùltürel farklılıklarımız olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Yaşam Biçimi: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerle, yaşam biçimlerimizin, giyim tarzlarımızın, yemeklerimizin, düğün geleneklerimizin, ekonomik ve eğitim durumlarımızın, çalışma kùltürlerimizin farklı olduğunu ifade etmiştir.

Bakiş Açısı: Araştırmaya katılan öğrencilerin bazıları yabancı uyruklu bireylerle, bakış aılarımızın ve davranışlarımızın farklı olduğunu beyan etmiştir.

Akrabalık Bağı: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerle akrabalık bağlarımızın farklı olduğunu, yabancı uyruklu bireylerin daha çok bireyci olduklarını ifade etmiştir.

Din ve İnanış: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerle din ve inanışlarımızın farklı olduğunu belirtmiştir.

“Evet, olaylara bakış açısından yaşama biçimlerine kadar farklılıklar olduğunu düşünüyorum. Örneğin yaşama biçimleri olarak mesela akrabalık bağları yok onlarda, benim toplumum da toplum daha çok öne çıkarken bireysellik onlarda öne çıkıyor.” (K1)

“Bir önceki sorunuzun cevabında da dediğim gibi toplu bulunulan ortamlarda örneğin bir toplu taşıma aracında biz kısık sesle konuşma adabına sahipken onlar olabildiğine yüksek sesle rahatsız edici konuşuyorlar. Bizler yaşlılara hastalara vb. yer verirken onlar görmezden geliyorlar. Ha keza oturma adapları yok, yayılarak oturabiliyorlar. Herhangi bir kamu kuruluşunda sıra beklemek yerine kendilerine öncelik tanınmasını istiyorlar.” (K9)

“örnek vererek açıklamak istiyorum komşum turşuya çok şaşırmiştı ve aşırı beğenmişti ama onların yemek sonrası yedikleri bir tatlı vardı adı aklıma gelmiyor ama bana çok garip gelmişti tamamını bitirememiştim.” (K18)

Kültürümüze Zarar Verme Durumları

Tablo 5.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yabancı Uyruklu Bireylerin Kültürümüze Zarar Verme Durumlarına İlişkin Değerlendirme Verileri

Tema	Kodlar
Kültürümüze Zarar Verme Durumu	Zarar Vermiyorlar (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K15, K17, K18, K19)
	Zarar Veriyorlar (K6, K9, K13, K14, K17)
	Kısmen (K11, K12)

Çalışmaya katılan öğrencilerin 12'si yabancı uyruklu bireylerin kültürümüze zarar vermediğini belirtirken, 5'i kültürümüze zarar verdiklerini, 2'si ise bu durumun kısmen olduğunu belirtmiştir.

“Türkiye yavaş gelişen bir ülke, yabancı uyruklu kişilerin kültürümüze zarar verdiğini düşünmüyorum. Kültürümüze bağlı bir ülkeyiz. Kültürlerimizden kopmadan farklılaştığımızı düşünüyorum. Kötü yönde etkilemiyor.” (K15)

“Hayır bence zarar vermiyorlar. Türk milleti olarak hemen onları kendi kültürümüze alıştırıyoruz” (K18)

Zarar Verdikleri Konular

Sosyal Zarar: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerin kültürümüze sosyal açıdan zarar verdiklerini düşündüklerini ifade etmiştir. Mahalle kültürüne zarar verdiklerini, sınıf içi huzura olumsuz etki yarattıklarını, ilerleyen süreçte yabancı uyruklu bireylerin sayısının daha da artacağından ötürü yozlaşma ve asimile durumlarının ortaya çıkacağını düşündüklerini beyan etmiştir.

Hukuki Zarar: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerin kültürümüze hukuki olarak zarar verdiklerini düşündüklerini ifade etmiştir. Fiziksel zarara neden olduklarını, yasadışı olayları arttırdıklarını düşündüklerini belirtmiştir.

“En başta mahalle kültürüne zarar veriyorlar. Sınıf içi iletişimde bizde öğretmene saygı fazlayken onlar saygısız davranışlarıyla sınıf içi olumsuz örnek olabiliyorlar.” (K9)

“Kalabalık olma durumunda bizde onlara göre davranacakmışız gibi duruyor ve yemek kültürümüzün çok değişeceğine inanıyorum” (K10)

“Daha çok fiziksel olarak zarar verdiklerini düşünüyorum. Ancak bunun tek taraflı bir davranış olmadığını çoğu zaman dışlanma vb. durumlarla ortaya çıkabileceğini düşünüyorum.” (K11)

Yabancı Uyruklu Bireylerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Değerlendirme

Yaşadıkları zorluklar

Dil ve İletişim: Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu bireylerin dil ve iletişim konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

Adaptasyon ve Dışlanma: Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu bireylerin yeni bir kültür, yeni bir ülke ve çevreye geldiklerinden ötürü adaptasyon sorunu yaşadıklarını ve dışlanmaya maruz kaldıklarını, kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmiştir.

Yaşam: Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı yabancı uyruklu bireylerin dinlerini yaşayamadıklarını, barınma ve iş konusunda zorluk yaşadıklarını, yemek kültürlerimizin farklı olduğundan ötürü yemek konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan bir öğrenci ise yabancı uyruklu bireylerin hiçbir zorluk yaşamadıklarını, ülke vatandaşlarından daha rahat yaşam sürdürdüklerini beyan etmiştir.

“Yabancı bireyler de her şeyden önce özellikle yaşı otuz üzeri olanlarda dil sorunu bununla birlikte barınma ve iş konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Yine yaşı daha ileri olanlar evre ile sosyal ilişki kurmakta zorlandıkları için yalnızlık hissetmektedirler.” (K9)

“Yeni bir yaşam yeri, farklı bir kültür ve dil, bilmedikleri bir coğrafya ve bunun gibi bir çok farklılıklarla karşılaşmak oldukça güç olacaktır. Sahip oldukları etnik köken açısından ve farklılıklarından dolayı toplum içerisinde dışlanma ve etiketleme durumları oldukça yüksektir.” (K12)

“Bence bir zorluk yaşamıyorlar, ülkemizde güllük gülistanlık geçiriyorlar, diğer ülkelerde avrupada da zorluk yaşadıklarını düşünmüyorum, hatta bence Türkiye ye böyle daha çok kolaylıklar elde ettiklerini düşünüyorum.” (K15)

Tartışma

Realist teori'ye göre bireyler; yabancı bireyleri ekonomik bir tehdit unsuru olarak algılamakta ayrıca bireyler kendilerini güvensiz hissetmektedir (Pedahzur, 1999). Araştırma sonucunda realist teoriye paralel sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı bireyleri ekonomik tehdit olarak gördükleri bu durumun da yabancıya karşı bir ön yargı olarak kendini gösterdiği, xenofobik tutum açısından önemli bir unsurdur.

Kaldık'ın (2021) uluslararası göç bağlamında sığınmacılara yönelik yabancı düşmanlığının incelenmesi ile ilgili yaptığı çalışmada, yerel halkın yabancılara yönelik düşmanca tutumlara sahip olmasının çeşitli nedenleri arasında ekonomik kaygıların önemli olduğu, bundan ötürü sığınmacıların istihdam olanaklarını olumsuz etkilediklerine dair kaygıların genellikle ön plana çıktığı görülmüştür. Thorleifsson'nın (2016) bir çalışmasında; katılımcıların ezici çoğunluğunun Suriyeli mültecilerin, kendilerinin işlerini elinden aldıklarını, alınan maaşları düşürdüklerini, mali açıdan haksız derecede desteklendiklerini düşünceleri sebebiyle ekonomik olarak değerlendirdiklerinde zenofobik bakış açılarını etkilediği ortaya konmuştur. Kaldık (2021) ve Thorleifsson'nın (2016) çalışmaları ile yapılan çalışmanın paralel olduğu ve araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun gençlerden oluştuğu göz önüne alındığında, ülkemiz ekonomik şartları ve işsizlik oranlarının gençler üzerinde ekonomik kaygılara sebep olduğu düşünüldüğünden ekonomik unsurlar zenofobik tutumları besleyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akande, Musarurwa and Kaye (2018); bir araştırmasında, ekonomik olarak yoksun olan bölgelerdeki katılımcıların yabancılara yönelik olumsuz duygular besleme olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Riaz (2024); bir çalışmasında, yerel eşitsizliğin yüksek olduğu bölgede yaşayan bireylerin, güçlü bir milliyetçilik görüşüne sahip olduğu ve yabancılara yönelik olumsuz duygular besleme oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yukarıdaki araştırmalar ile paralel sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler, yabancılara ülke ekonomisini olumsuz yönde etkileyen ekonomik anlamda ciddi bir zorluk oluşturan ülkedeki bireylerin işsiz olmalarının sebebi olarak görmektedir. Bu durum da öğrencilerin zenofobik tutumlarını artıran bir unsurdur.

Joshanloo'nun (2022) bir araştırmasında; katılımcıların çoğunluğunun yabancı düşmanlığını artıran etken olarak ekonomik nedenlerden çok, daha yüksek düzeyde geleceğe yönelik umut ve optimal psikososyal işleyişin (örneğin; yeterli sosyal destek ve yaşam seçimlerinde özgürlük) daha düşük yabancı düşmanlığı düzeyine sahip olmaları görülmüştür. Gurinskaya, Nalla and Polyokava (2024); bir çalışmasında, katılımcıların yabancı uyruklu bireyleri ekonomik tehdit olarak görmelerinin yabancı düşmanlığı tutumlarının güçlü bir yordayıcısı olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırma ile yapılan çalışmaların paralel olmadığı, araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun ülkemiz ekonomik şartlarının zenofobik tutumları üzerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Yine Kaldık'ın (2021) bir çalışmasında sığınmacıların, ülkenin güvenliğini olumsuz yönde etkiledikleri, çeşitli suçlara karıştıkları ve demografik dengeyi olumsuz etkiledikleri yönündeki kaygıların da zenofobik tutumlarını etkilediği görülmektedir. Kardeş, Banko ve Akman (2017); çalışmasında medyada yer alan olumsuz haberlerin, toplumun sığınmacılar hakkında önyargılara sahip olmasına sebep olduğunun söylenebilirliğinden bahsetmiştir. Campbell and Adam (2017)'in çalışmasında öğrencilerin yabancı düşmanlığına ilişkin tutumları incelendiğinde,

medyanın olumsuz eylemlerinden etkilendiklerini ifade etmiştir. Momoc (2016)' un çalışmasında sosyal medyanın bireylerin, yabancı insanlara karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği ortaya konulurken araştırmada yukarıdaki çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, medya da yansıyan haberlerin de etkisiyle ülkemize göç eden yabancıları ülkede çeşitli suçların temel nedeni olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Son zamanlarda yükselen suç oranları ve medya da söz konusu suçların görünürlüğünün artmasıyla, medya yabancı korkusu veya yabancı düşmanlığına sebep olacak şekilde haber başlıkları ve içeriği kullanmaktadır. Söz konusu haberlerden ötürü bireylerin yabancı uyruklu bireyleri ülke güvenliğini tehdit eden bir unsur olarak gördüğü düşünölmektedir. Bu durum da öğrencilerin zenofobik tutumlarına etki eden önemli bir unsurdur.

Yine Kardeş vd. (2017); yaptıkları çalışmada sığınmacıların gittikçe artan nüfusu ve Türkiye'de doğan sığınmacı çocukları da Türk toplumunun kayđı duymasına sebep olduğu, yükselen sığınmacı nüfusunun gelecekte toplumsal problemler oluşturacağı ve ülkenin geleceğini tehdit ettiği görüşünün yaygınlığını ifade etmiştir. Gurinskaya, Nalla and Polyokava (2024); bir çalışmasında, toplumdaki bireylerin yabancı bireylere yönelik algıladıkları kültürel tehditlerin yabancı düşmanlığı konusunda tutumlarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada benzer biçimde öğrencilerin bir kısmı gelecekte yabancı uyruklu birey sayısının ülke nüfusunun çoğunluğunu oluşturacağı ve Türk kültürünün yabancı kültüre uyum sağlamak zorunda kalacağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu birey sayısının artması ile birlikte yerli halk ile yabancı uyruklu bireyler bir arada yaşamaktadır. Söz konusu durumda ister istemez iletişim ve etkileşim halinde olan bireyler zamanla yeni kültürel değerler benimseyebilir ya da var olan kültürel değerleri değiştirebilirler. Bu durum da öğrencilerin zenofobi tutumlarını etkilemektedir.

Moore'nin (2017) araştırmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu farklı ülkelerden bireylerle tanışmanın kendilerini iyi hissettirdiğini, yabancı öğrenciler ile birlikte üniversite ortamında çeşitliliğin muhteşem olduğunu düşünmektedir. Yapılan çalışmada da, söz konusu çalışma ile paralel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun yabancı uyruklu bireylerle tanışma deneyimlerini olumlu olarak değerlendirdikleri görölmüştür. Bu durum zenofobik tutumlarını etkilemektedir.

Özdemir ve Öner-Özkan'ın (2016) alışmasında; Araştırmaya katılan öğrencilerin, Suriyeli mültecilere yönelik sosyal temsillerinin çoğunlukla olumsuz olduğunu ve Suriyeli mültecilerin Türkiye'de geleceğe, huzura, sosyal yapıya ve ekonomiye yönelik bir tehdit şeklinde algılandığını göstermektedir. Yapılan çalışmada da bu çalışmayla paralel olarak öğrencilerin çoğunluğunun yabancılara yönelik algısının olumsuz olduğu, ekonomik, sosyal, psikolojik ve hukuki boyutlarda da olumsuzluk oluşturduklarını düşündüklerini ifade etmiştir. Bu durum zenofobik tutumlarını etkilemektedir.

Yine Özdemir ve Öner-Özkan'ın (2016) çalışmasında Suriyeli mültecilere yönelik destekleyici ve olumlu sosyal temsillerin fazlalığı olumsuz temsillere oranla daha azdır. Fakat yine de Suriyeli mültecilerin masum oldukları, toplumda mültecilere yönelik aşırı ırkçı ifadelerin bulunduğu ve iktidarın da daha fazla yardımda bulunması gerektiği gibi düşüncelerin varlığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada, bu çalışmaya paralel olarak öğrencilerin bir kısmının yabancılara karşı bakış açılarının olumlu olduğu, onların dışlanmayı hak etmedikleri, aslında nasıl yaklaştıklarına bağlı olarak böyle yaklaştıkları ve sıcakkanlı insanlar olduklarını düşündüklerini belirtmiştir.

Sonuç

Son yıllarda göç olgusu ülkemizde de dünyada da artış göstermektedir. Artan göç hareketleriyle birlikte ülkede farklı kültürler bir arada yaşamakta ve günlük yaşamda kaçınılmaz biçimde etkileşim halinde olunmaktadır. Bu etkileşimin niteliğini bireylerin yabancılara ilişkin ön yargıları, kalıp yargıları, ayrımcılıkla ilgili tutum ve davranışları belirlemektedir. Yapılan bu araştırmada, katılımcıların çoğunluğu yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerini değerlendirirken dil probleminden ötürü yabancı uyruklu bireylerle iletişim kuramadıklarını veya yabancı uyruklu bireylerle kurdukları iletişimin yeterli/etkili olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise yabancılarla kurdukları iletişimi “iyi” olarak değerlendirirken, yabancı uyruklu bireyleri “çok sıcak kanlı” insanlar olarak tanımlamışlardır. Yabancı uyruklu bireylerle iletişimlerinin iyi olduğunu düşünen katılımcıların çoğunluğunun yabancı uyruklu bireylerle sağlıklı bir komşuluk veya arkadaşlık ilişkisi kurdukları için bu şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu yabancı uyruklu bireylerle düşüncelerinin uyuşmadığından bahsederken, diğer bir çoğunluk ise konudan konuya uyumlarının da değiştiğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, katılımcıların göç hareketlerine yönelik değerlendirmelerine bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu yabancıların ülke ekonomisine yük yarattıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal açıdan da öğrencilerin büyük çoğunluğu yabancıların nüfus kalabalığı oluşturdukları ve toplumsal yapıda değişiklik meydana getirdiklerini, kültür ve değer yargılarımızı olumsuz etkilediklerini ifade etmişlerdir. Psikolojik açılardan katılımcıların bir kısmı kendilerini güvensiz hissettiklerini, korku duyduklarını ve ülkemizdeki gençlere verilmeyen bazı şansların yabancılara verildiğinden dolayı olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Hukuki olarak değerlendiren öğrencilerin bir kısmı da medyaya yansıyan haberlerden de öğrendikleri kadarıyla yabancı uyruklu bireylerin toplumda kargaşaya sebep oldukları, toplumdaki çeşitli suçların nedenini oluşturdukları ve ülkemizdeki suç oranlarını artırdıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda kültürel açıdan değerlendirmede bulunan katılımcıların çoğunluğu, kültürel farklılıklarımızın fazla olduğunu belirtmişlerdir. Yaşam tarzlarımızın, yemek kültürünün, giyim tarzları, düşünce ve davranış tarzları, din ve inanışlar ve akrabalık bağlarımızın farklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya

katılan öğrencilere, yabancı uyruklu bireylerin kültürümüze zarar verip vermediği sorulduğunda ise öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu bireylerin kültürümüze zarar vermediğini ifade ederken, bir kısmı toplumsal yaşamda zarar verdikleri, kalabalık nüfusa sahip olduklarından dolayı ilerleyen süreçte kendilerinin azınlık durumuna düşerek yabancı bireylerin kltrlerine adapte olmak zorunda kalacaklarını belirtirken, bazı öğrenciler de çeşitli suçlara neden olduklarını düşünmelerinden ötürü kültürümüze zarar verdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda katılımcılara yabancı uyruklu bireylerin yaşadıkları zorluklar sorulduğunda ise öğrencilerin çoğunluğu yabancıların dil, adaptasyon ve dışlanma, yaşam tarzlarının farklılığından dolayı yemek, din konularında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

neriler

Özellikle yerel yönetimler yabancı uyruklu bireylerle yerel halkın kaynaşması adına yabancı uyruklu bireyler ve yerel halk arasında oluşan n yargıları ortadan kaldırmak için hem yabancı uyruklu bireylerin kltrlerine ilişkin hem de Türk kültürüne ilişkin kültürleri tanıtarak toplumdaki bireyleri kaynaştıracak çeşitli etkinlikler, festivaller, sergiler ve bilimsel toplantılar, düzenleyebilir.

Medya yabancı uyruklu bireylerle ilgili haberlerde dili özenli ve dikkatli kullanarak, yabancılara karşı ön yargı oluşturacak şekilde haber yapmamaya dikkat etmelidir.

Yabancı uyruklu bireylere ilişkin yapılan sosyal ve ekonomik yardımlarla ilgili bilgilendirmeye yönelik çalışmaların yapılmasına ve kamuoyu ile bunların şeffaf biçimde paylaşılmasına gereksinim vardır.

Farklı disiplinlerce zenofobi ile ilgili farklı kesimlerin görüş ve düşüncelerini ortaya koyacak, hem nitel hem de nicel araştırmaların yapılması konunun bilimsel ltrlerle ortaya konulmasında yarar olduğu söylenebilir. Buna ek olarak zenofobi konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar, toplumda oluşan zenofobik tutumların nasıl azaltılabileceği veya ortadan kaldırılabilceği ile ilgili farklı bakış açıları içeren çalışmalar yaparak uygulama sürecine katkı sunabilir.

ıkar atışması

Yapılan bu araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar atışması bulunmadığını beyan ederim.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 26.11.2021 tarihli 11 sayılı oturumunda alınan 2021-923 sayılı karara göre etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Akande, O. D., Musarurwa, H. J., & Kaye, S. B. (2018). Students' attitudes and perceptions on xenophobia: A study of a university in Durban. *Journal of Student Affairs in Africa*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v6i2.3307>
- Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference. (2001). Declaration on Racism, discrimination, Xenophobia and Related Intolerance against Migrants and Trafficked Persons. Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Teheran, Iran. 18 February 2001. https://www.oas.org/dil/afrodescendants_durban_declaration.pdf
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (1998). *Mülteci Statüsünün Belirlenmesinde Uygulanacak Ölçütler ve Usuller Hakkında Elkitabı* (Yeniden Gözden Geçirilmiş Baskı).
- Campbell III, J. A. (2017). Attitudes towards refugee education and its link to xenophobia in the United States. *Intercultural Education*, 28(5), 474-479. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336374>
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün, S. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, A. (2011). Türkiye'de sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler ve sosyal uyum, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (8), 26-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/491820>
- Eser, H. (2021). Eğitim kurumlarında zenofobi. *Alanyazın*, 2 (1), 33-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1775466>
- Freud, S. (2016). *Savaşın ve ölümün güncelliği*. Telos Yayıncılık
- Güngör, F. Ş. (2017). Zenofobi ve ötekinin dikenini. *I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 1(1), 209-214.
- Gurinskaya, A., Nalla, MK ve Polyakova, E. (2024). Göçmen suçu korkusu yabancı düşmanlığını öngörüyor mu: Üç Rus şehirden kanıtlar. *Avrupa Kriminoloji Dergisi*, 21 (1), 31-51. <https://doi.org/10.1177/147737082211021>
- Joshanloo, M. (2022). A global index of anti-immigrant xenophobia: associations with cultural dimensions, national well-being, and economic indicators in 151 nations. *Politics, Groups, and Identities*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/21565503.2022.2097097>
- Kaldık, B. (2021). Uluslararası göç bağlamında sığınmacılara yönelik yabancı düşmanlığının incelenmesi: Türkiye'de zenofobi üzerine bir uygulama. *Bingöl University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 5, 69-96. <https://doi.org/10.33399/biibfad.1029321>

- Kardeş, S., Banko, ağla, & Akman, B. (2017). Sosyal medyada Suriye’li sığınmacılara yönelik algı: bir sözlük değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 4(2), 185-200. <https://doi.org/10.33182/gd.v4i2.596>
- Kuş, E. (2012). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? Anı Yayıncılık.
- Neuman, W. L. (2010). Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I. Terc. Sedef Özge. Yayınodası Yayıncılık.
- Momoc, A. (2016). Political angles in the Romanian online media about the refugees' crisis and Islam. Traian Basescu case. ruropolity-continuity and change in European governance. 10(1): 71-86. <https://europolity.eu/wp-content/uploads/2016/07/Vol.-10.-No.-1.-2016-editat.71-86.pdf>
- Moore, S. (2017). *Xenophobia in the American classroom: How is it affecting the students?* (Doctoral dissertation prepared under Florida Southern College), 10-12. <https://repository.flsouthern.edu/server/api/core/bitstreams/58d88125-8288-4e25-a310-f90326332e9b/content>
- Özdemir, F., & Öner-Özkan, B. (2016). Türkiye’de sosyal medya kullanıcılarının Suriyeli mültecilere ilişkin sosyal temsilleri. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 4(8), 227-245. <https://nesnedergisi.com/makale/pdf/1474567433.pdf>
- Özmete, E., Yıldırım, H., & Duru, S. (2018). Yabancı düşmanlığı (zenofobi) ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18, 191-209. <https://doi.org/10.21560/spcd.v18i39974.451063>
- Öztürk, M. (2020). Gençlerin Suriyelilere yönelik yabancı düşmanlığına (zenofobi) etki eden sosyodemografik faktörler. *Turkish Studies-Social*, 15(1), 559-576. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40505>
- Riaz, S. (2024). Eşişsizlik yabancı düşmanlığını körüklüyor mu? Alman mülteci krizinden kanıtlar. *Etnik ve Göç Araştırmaları Dergisi*, 50 (2), 359-378. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1369183X.2023.2259108>
- Pedahzur, A. Ve Yishai, Y. (1999), “Hatred by Hated People: Xenophobia in Israel”. *Studies in Conflict & Terrorism*, 22(2), 101 <https://doi.org/10.1080/105761099265784>
- Sanders, P. (1982). Phenemology: A New Way Of Wieving Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Smelser, N.J., Baltes, P.B. (Eds.). (2001). *International Encyclopaedia of the Social and Behavioural Sciences*. Elsevier. Oxford Science Ltd. <https://www.columbia.edu/~rlh2/EncySocSci2001.pdf>
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, ř. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1355632>
- Thorleifsson, C. (2016). The limits of hospitality: coping strategies among displaced Syrians in Lebanon. *Third World Quarterly*, 37(6), 1071-1082. <https://doi.org/10.1080/01436597.2016.1138843>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The phenomenon of migration, which has increased in recent years in our country as well as all over the world, affects society in many economic, cultural, social and psychological areas. The society, which inevitably interacts with foreign individuals, develops attitudes towards foreigners based on both its personal experiences and the information it obtains from the environment and the media. As a result of increasing migration movements in the world and in our country, the concept of xenophobia has become important. The concept of xenophobia is defined as xenophobia and fear of strangers. In our country, foreign nationals study with our country's students in various educational institutions. Universities are one of the places where foreign students and our country's students interact, since the number of foreign students is high. Therefore, this research aims to determine whether there are hostile attitudes related to fear in society towards guests/foreign individuals who immigrate to our country.

A semi-structured interview form was prepared for the research. The interview form consists of 11 open-ended questions. In the research, 19 students studying at the university were reached by purposeful sampling method, by contacting the researchers themselves, and the data of the research were collected within the framework of the principle of volunteering.

10 of the students in the study group are female and 9 are male. The average age of the students is 21. Online interviews were conducted with the individuals participating in the research on a voluntary basis, with permission. Online interviews were transcribed.

The data obtained was analyzed with the descriptive analysis method using the MAXQDA 2020 analysis program. The thematic framework was determined for the analysis of the data. Codes were created for each theme. The codes of the interviewed students are expressed as K1, K2, K3...

The findings obtained as a result of the research were evaluated around 4 dimensions. These dimensions; These can be listed as evaluation in terms of communication, evaluation regarding migration movements, evaluation in terms of culture and evaluation of the difficulties experienced by foreign nationals.

When the students participating in the research were asked about their acquaintances/neighbourhoods with foreign individuals, it was obtained that 14 students had any acquaintances/neighborhoods with foreign nationals, while 5 students did not have any acquaintances/neighborhoods with foreign nationals. When the students participating in the study were asked how they evaluated their communication with foreign nationals, it was observed that some students stated that they had no communication at all, some students stated that their communication was

not good due to the language problem, while some other students evaluated their communication well. When the students participating in the research were asked whether their opinions agreed with foreign nationals, most students answered no and partially.

When the students participating in the research were asked about their evaluations of migration movements; While the majority of students evaluated migration movements economically negatively, some students evaluated them socially positively, and some students evaluated them negatively. Students who evaluated it from a psychological perspective stated that it affected them negatively and that they did not feel safe. The majority of students who evaluated it from a legal perspective said; He stated that migration movements are negative for our country.

When the students participating in the research were asked how they evaluated migration movements from a cultural perspective; He stated that our cultural characteristics are different in terms of lifestyle, way of thinking and behavior, language and belief. When the students participating in the research were asked about the damage caused by foreign individuals to our culture; While the majority of students stated that they did not harm our culture, some students stated that they harmed our culture. When the students participating in the research were asked about the issues that foreign nationals harm our culture; Students stated that they suffered social and legal damage.

When the students participating in the research were asked about the difficulties experienced by foreign nationals; Students stated that foreign nationals have difficulties in terms of language and communication, adaptation and exclusion, and life.

When the findings obtained as a result of the research are evaluated; It appears that the research results are compatible with the literature. When the literature is examined, approaches that explain the concept of xenophobia emerge. One of these approaches is realist theory. According to realist theory, xenophobia; Individuals see the foreigner as an economic threat and feel insecure. The research results are parallel to realist theory. Students participating in the research; It sees foreign nationals as an economic threat and thinks that they negatively affect the country's economy. Another approach that explains the concept of xenophobia is the functionalist approach. According to this approach, the concern about loss or damage to cultural identity is much greater than the concerns arising from economic insecurity. Some of the students participating in the research stated that foreign individuals harm our culture. Therefore, the research results reveal parallel results with the functionalist approach. The third approach that explains the concept of xenophobia is the phenomenological approach. Phenomenological approach; It is an approach that attributes xenophobia to the general characteristics of the society at the center, rather than to economic reasons or cultural differences. According to this approach, If society is going through difficult times, individuals are more inclined to exclude foreign individuals. When the research

results are examined, it can be said that partially parallel results were obtained with this approach. Some of the students participating in the research stated that the unemployment problem in our country is caused by foreign individuals, and that the unemployment problem increases with the increase in the number of foreign nationals in our country.

The findings obtained as a result of the research were examined and various suggestions were made that could positively affect the xenophobic attitudes of individuals in the society.

An Examination of Early Childhood Teachers' Views and Experiences on Assessment as Learning

Nursel BEKTAŞ*, Selda ARAS**

Makale Geliş Tarihi: 01/03/2024

Makale Kabul Tarihi: 10/04/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1445750

Abstract

In recent years, assessment as learning, which is one of the formative assessment types, has attracted attention with its focus on the role of the child in the connection between learning and assessment. Assessment as learning which includes children's awareness of their own learning processes, what they want to learn and how they learn, is a critical component for young children's self-regulation and metacognition. This study examines preschool teachers' views and self-reported experiences regarding assessment as learning. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with ten preschool teachers, ensuring maximum diversity. The findings of this study were analyzed with the themes of feedback, questioning, self-assessment, and peer assessment. The results indicated that although teachers have various practices in the context of feedback and asking questions, they give a more limited place to self-assessment and peer assessment in their practices. Although there are differences in teachers' experiences, providing support for some critical highlights regarding their practices is important for the effectiveness of assessment.


Anahtar Kelimeler: Assessment as learning, assessment, early childhood education, early childhood teacher, formative assessment

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Olarak Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Öz

Biçimlendirici değerlendirme türlerinden biri olan öğrenme olarak değerlendirme, öğrenme ve değerlendirme arasındaki bağlantıda öğrenenin rolüne odaklanılmasıyla son yıllarda dikkat çekmektedir. Çocukların kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını, ne öğrenmek istediklerini ve nasıl öğrendiklerini içeren öğrenme olarak değerlendirme, çocukların öz-düzenleme ve üst-bilişsel becerileri için önemlidir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ve söyleme dayalı deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, maksimum çeşitlilik sağlanarak on okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları ile dönüt, soru sorma, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi temalarına ulaşılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin dönüt ve soru sorma bağlamlarında çeşitli uygulamalarının olduğunu göztermekle birlikte, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesine daha az yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin deneyimlerinde farklılıklar olsa da

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Ankara, Türkiye, nbektas@aybu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-5901-2899](https://orcid.org/0000-0001-5901-2899) 

**Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Ankara, Türkiye, seldaaras@hacettepe.edu.tr, ORCID: [0000-0001-7285-0336](https://orcid.org/0000-0001-7285-0336) 

Kaynak Gösterme: Bektaş, N. & Aras, S. (2024). An examination of early childhood teachers' views and experiences on assessment as learning. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42),2155-2174.

uygulamalarına ilişkin bazı kritik noktaların desteklenmesi, değerlendiriminin etkililiği açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: *Öğrenme olarak değerlendirme, değerlendirme, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, biçimlendirici değerlendirme*

Introduction

In the first years of schooling, preschool education has a huge impact on young children's learning journey. The importance of this year is not only because it's children's first year of formal schooling, but also because it is when young children are formally assessed developmentally and educationally for the first time (Bradbury, 2012). As in other education contexts, assessment is a very controversial topic in early years education. Standardized testing and school accountability have become increasingly important in recent years, and, in turn, have raised the pressure placed on schools, teachers, and children. (Wiliam, 2010). In this crucial period of schooling, there are a great number of different ways to assess young children's learning and development. However, the key point to decide the most appropriate one is to determine the purpose of the assessment. Because of the importance of assessment concerning learning, the relationships between assessment and learning are widely studied, resulting in a growing body of research on assessment influencing learning (Schellekens et al., 2021). In the last 30 years, the terminology used to describe educational assessment and its relationship with learning has of course evolved (Crooks, 2011). From 1990 onwards, the terms formative assessment and outcome-based assessment have been widely used. In general, these concepts are assigned two different purposes. While formative assessment supports and develops children's learning when they are on task, summative assessments evaluate children's achievements and document their accountability, ranking, or competence after an activity or a process (Black et al., 2003).

Fleer (2006) argues that there is a trend in using sociocultural theories for improving teaching and learning in early years education, whereas approaches to assessment are not at the same level and are under the umbrella of the individualistic Piagetian approach which gives little attention to the interaction between peers or children and adults. While Piaget focused on self-initiated discovery, Vygotsky placed more emphasis on social contributions to the process of learning. Vygotsky's sociocultural theory defines the learning process as "...a social construction as well as an individual" (Dunphy, 2008, p. 14). According to his theory, children's learning is shaped not only at the individual level but also through their interactions with their environment (Vygotsky, 1978). In this approach, the concept of the Zone of Proximal Development, where learning and development take place, has an important role in understanding both the learning and assessment processes of children. From the perspective of sociocultural theory, collaboration becomes a key point at which both children and teachers are involved in "each other's thinking process" (Dunphy, 2008, p. 17). Siraj-Blatchford (2014) describes this thinking process as "sustained shared

thinking” (SST) that occurs when two or more people interact with each other to “solve a problem, clarify a concept, evaluate activities or expand narratives” (Siraj-Blatchford, 2014, p.178).

In 1999, the Assessment Reform Group, an influential group of education researchers in the UK, chose alternative terms rather than formative and outcome-oriented assessment to articulate the relationship of assessment more clearly to learning (Assessment Reform Group [ARG], 1999). This team used formative assessment as an assessment for learning, which emphasizes the purpose of assessment to improve the learning and teaching process in general, and outcome-based assessment as an assessment of learning, which generally refers to judging performance and measuring outcomes after a formal learning activity (ARG, 1999; Crooks, 2011; Earl, 2003). The Assessment Reform Group defined Assessment for Learning in 2002 as a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where children are in their learning, where they should go, and how best to learn (ARG, 2002). In 2003, Earl (2003, 2012) added a third concept called “Assessment as Learning” (AaL). This concept includes learners' active participation in self-assessment and self-directed learning as a distinct function to improve the learning process. In this new concept, the aim was to expand the role of assessment for learning by emphasizing the critical connector role of the learner between assessment and the learning process (Dann, 2014; Earl & Katz, 2008). According to this view, the learner is seen as an active and engaged owner in the development of metacognitive and self-regulated learning skills (Earl, 2013; Lam, 2016).

Wood (2013) argues that assessment is an integral part of the teaching and learning process, guiding the teacher in many ways, such as improving children's understanding of learning and thinking and being able to control the effects of the curriculum with the acquired knowledge. In this way, teachers can also assess the link between the curriculum and children's responses to planned activities, document children's learning to share this with other adults, such as other parents and teachers, and reflect on curriculum planning, quality, and effectiveness (Wood, 2013). Therefore, the main purpose of assessment in the early years is to make children's learning visible by collecting and documenting information from their learning to support and expand their learning (Dunphy, 2008; Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010). As Dunphy (2008) states, 'observing, empathizing, listening and reflecting' are the essential elements of assessment (p.33). Another tool that helps children develop their reflection and critical analysis is the assessment as learning approach, which considers assessment as a part of learning (Earl, 2007).

Assessment as Learning (AaL) in Early Childhood Education

Today, concepts related to assessment focus on the increasing role of the children in terms of supporting self-regulation, autonomy, and independence, due to its

relationship with children's learning and development. (DeLuca et al., 2020). At this point, "assessment as learning" emphasizes the role of the learner as the critical connector between the learning process and assessment (Earl, 2003). Assessment as learning provides children with direct feedback on what they have learned and, more importantly, how they have learned; this is essential for promoting independence and self-regulation (Clark, 2012). This process also focuses on actively involving children in their learning so that they can better identify their strengths and identify what they should do differently to meet their learning needs (Earl, 2013; Hattie & Timperley, 2011).

Assessment as learning is an essential learning process that entails observation, analysis/interpretation, and assessment of each child's performance based on clear criteria. It confirms child accomplishment and gives feedback to the learner for better learning and to the teacher for better instruction. (Mentkowski, 2006). Yan and Boud (2022) proposed the definition of assessment-as learning as "assessment that necessarily generates learning opportunities for children through their active engagement in seeking, interrelating, and using evidence (p.13). This assessment approach emphasizes using assessment as a process of developing and supporting metacognition for young learners. AaL focuses on the learner's role as the critical link between assessment and learning. As active, engaged, and critical evaluators, children make sense of information, relate it to prior knowledge, and use it for new learning. This is the regulatory process in metacognition. It occurs when learners personally monitor what they have learned and use the feedback from that monitoring to make adjustments, adaptations, or even major changes as they understand it. When teachers focus on assessment as learning, they use classroom assessment as a tool to help children develop, apply, and become comfortable with reflecting and critical analysis of their learning (Earl, 2007).

Yılmaz et al. (2023) reconceptualized the role of child portfolios as a tool to promote AaL in early childhood education. They explained the AaL process with a multidimensional structure regarding child portfolios. In more recent years, it has been seen in the literature that studies on assessment at all educational levels have been handled with the perspective of "assessment as learning", which centers on the role of the learner (Schellekens et al., 2021; Lee et al., 2019). However, there are very limited studies that address the assessment in early childhood education from this perspective (Yılmaz et al., 2023; DeLuca et al., 2020). From this point of view, the current study aims to examine the views and experiences of preschool teachers on assessment as learning. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. What are the views of preschool teachers on the process of assessment as learning?
2. What are the self-reported experiences of preschool teachers on assessment as learning?

Method

Research Design and Participants

The current study is a qualitative study aiming to investigate preschool teachers' views and self-reported experiences on assessment as learning. The study was conducted in the phenomenology pattern which focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of, which can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, tendencies, concepts, and situations in the world we live in (Creswell, 2013). The study group was determined by the maximum variation sampling used to identify wide-ranging situations and important common patterns (Patton, 2014). 10 volunteer preschool teachers formed the participants. The types of schools where teachers work, their professional experience, and the level of education constituted the diversity of the participants. All the teachers have a bachelor's degree, 4 of them have a master's degree and 1 has a doctoral degree. 3 of the participating teachers have 5 years of professional experience, 5 of them have 10 years, and 2 of them have over 15 years of professional experience.

Data Collection and Analysis

In the study, an interview form prepared by the researchers was used to collect the data. Interviews, the most frequently used data collection tool in qualitative research, are effective in providing important and detailed information from individuals (Creswell, 2018). A semi-structured interview was preferred as it helps to obtain in-depth information on a particular subject due to its standardization and flexibility (Robson, 2011). For the interview questions, international literature was reviewed, and this draft form was sent to two experts from the field of early childhood education. After their feedback on the questions in terms of scope and meaning the form was finalized. The interview form consists of four demographic questions and fourteen questions about the assessment. All but two of these questions were open-ended. Appointments were made with the participants in advance and the place and time of the interviews were planned. Interviews were started with demographic questions to make the participants feel comfortable in the interview and to facilitate the natural flow of the meeting. All the interviews with the teachers were held in a quiet place and suitable for the meeting at that moment, such as an empty classroom or a multi-purpose hall in the schools where the teachers work. With the permission of the participants in the consent form to participate in the study, a voice recorder was used during the interviews and the interviews were recorded to prevent data loss. Due to four participants time barrier for face-to-face interviews, online meetings were held with them. Interviews lasted an average of 32 minutes. For the analysis of the data, initially, the researchers transcribed the interview records. Interview transcripts were transferred to the computer and the data was analyzed by thematic analysis. In the analysis of data, six stages were followed: familiarizing yourself with the data,

generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report (Kiger & Varpio, 2020).

Findings

The findings of this study are presented in four themes: feedback, questioning, self-assessment, and peer assessment.

Feedback

Participant teachers were asked about the importance of giving feedback to children in early childhood education. The interview data revealed the categories of teachers' purposes for giving feedback to children, the timing of feedback, and the strategies they used for feedback. Regarding the purpose for feedback, some of the participant teachers stated that feedback is an essential part of the job and made a connection between feedback and learning. Participants generally stated that they gave feedback to reinforce learning and to bring about planned behavior change. Some of the participant teachers' statements about the relationship between feedback and learning are as follows:

I mean, the more feedback we give to children, the better the learning is or the more efficient it is for the child. Because nothing happens without feedback. I mean, the child doesn't even know whether he/she has learned or not. (T-8)

I think such feedback is valuable, to reinforce that behavior, to reach that outcome. (T-3)

Your feedback is important so that the information learned is not forgotten, that is, we want to target the behavior we want to give to the child by giving feedback. Our aim is to complete the target acquisition by giving feedback. (T-10)

The interview results show that another purpose of the participant teachers' use of feedback was to ensure the motivation of the children. In the words of T-5, "I say 'Well done my beautiful children, you are doing very well. I give motivational feedback such as 'You can accomplish these things too'. Again, T-1, one of the participants, expressed this as follows: "In my feedback, I try to give motivational feedback such as "You are doing very well, how carefully you did it". A few teachers also made a relationship between motivation and children's emotional state and stated that children felt successful or happy through feedback. While T-9 expressed this as "It motivates them very well, they are very happy and they become aware of themselves, they feel successful", another participant T-8, while talking about what kind of feedback he gave during the interview, said "... such feedback (talking about applause) would be a behavior that would make the child very happy."

The interviews revealed that teachers generally tended to give feedback at the end of the activity. Especially at the end of task-based activities where children produced a product, teachers stated that they wanted to see the products and gave feedback.

I'd like to see his work when he's finished. Don't put it in our closet without telling me, without showing it to me. I definitely want to see it. They bring it, they show it, this is very good, etc. I provide feedback, but I also give positive feedback to that child, I definitely notice his/her effort. (T-1)

At the end of the activities we teach, we should show more visual materials to the children, that is, those abstracts become concrete at the end, and maybe we put the last point. (T-10)

For example, he has finished, but he needs to go one step further. (T-2)

Regarding the timing of feedback, some teachers stated that the children themselves wanted to receive feedback. T-6 "Now, the child does not stop when he/she does not get feedback. I mean, he wants feedback on everything. Even when he finishes his meal, you will say something". Similarly, T-4 stated that children turned to the teacher for feedback when they produced something as follows. "I mean, for example, he did an activity. The children are already asking, how is the teacher? They are already asking themselves." Similarly, T-5 stated that children demanded feedback by saying, "It is not enough to say to the child that yes, you did a good job, they want to see and feel that what they have done is valuable, they want to hear it, children already have that need for approval." Two participant teachers also stated that while children need feedback more at the beginning of the semester, feedback is a need that decreases with the development of children in the process. T-8 stated this as follows: "While they need feedback more at the beginning of the semester, towards the end of the semester, if the child expresses himself/herself and gains his/her own responsibilities, there is no need to give feedback at the end of the semester, he/she does not have that expectation from you all the time".

During the interview process, teachers provided the sample strategies for their feedback practices. When the examples of self-reported experiences were examined, it was seen that teachers tended to give feedback to children who had difficulties on a learning process. In these examples, teachers used positive feedback and offered suggestions focused on improving the product:

Plays don't need a lot of feedback. Because the game is already a process that reinforces itself. But in such worksheets, I try to use them more intensively because the younger age group can have difficulties. (T-1)

As feedback, I usually say, yes, you did a good job, but you can do this, can you do that next time? In other words, I approach it positively first and then squeeze the negative one in between, then it is more effective. When we give direct negative feedback to the child, they feel bad. He runs away to do it. Obviously, he

cannot grasp the point that he cannot learn. Because he feels rejected. I can say this because of my own observation. (T-5)

But for example, let's say he did something wrong. I can say that this is also good, but it was like this, or as I said, if it is something I need to correct, if I don't correct it, if I am going to cause him/her to acquire the wrong concept, I tell him/her to correct it verbally. (T-7)

After noticing teachers' view to give feedback to children in need of support through their statements during the interview process, teachers were asked what kind of feedback they gave to children with normal development or to children who fulfilled the task given during the activity at the expected level. According to the interview results, it was found that teachers described children's products or performances and gave feedback with expressions of appreciation.

Let's say he did it right, or I don't want to say he succeeded or failed, but he did everything right. He did it exactly as I told him, and he got all the instructions right. At that moment, I was like, yes, you really did it exactly as I said. I don't know, was it difficult? How did you cut that? What did you think while doing this? Because good things really come out. (T-4)

I love the colors you've chosen. You've chosen such harmonious colors. Or see, you didn't take care here. You know, you can try again if you want. Especially I prefer to emphasize the effort. Yes, they may not be able to do it, I always emphasize this, you can do it, but you try, try. (T-3)

In response to the question of what kind of feedback teachers gave during the interview process, it was found that teachers mostly used verbal feedback, while some teachers also gave feedback by distributing stickers or applauding.

Questioning

The results of the study indicated participant teachers' experiences of questioning and the categories were related to the purpose of questioning, types of questions they ask to children, and the timing of questioning. The interview results showed that the prominent motivation of preschool teachers in asking questions was to provide children with the opportunity to express themselves; especially to enable children to express their emotions. Some of the participants' views on this:

By asking questions, you get the child talking. And the child opens up to the teacher. He expresses himself better. If you just pass it off by saying it's good, the child's creativity will not develop, and the child will not be able to express themselves very well anyway. You know there is a time to start the day in the morning, our aim there is to ask questions to the child, to include these usually introverted children in the conversation, to make them express themselves in front

of someone, to make the child talk, to make them express their feelings, what they are going through, what they want. (T-7)

We use asking questions a lot. I mean, asking questions in many areas is a method we use a lot to learn children's feelings and to get into their imagination worlds. (T-10)

Among the participants who were asked to express the purpose of asking questions, two teachers established a relationship between learning and asking questions and stated that they asked questions to support children's thinking processes and creativity. T-9 stated this purpose as follows: "Asking questions actually makes them think about many things. They are not aware of some things, so with the questions I ask, for example, why is the leaf green? He is reasoning. If the leaf was not green, what color would it be? You know, it is very good in terms of creativity, but it gets blocked after a certain point when there is no question and answer." While giving examples of questions, T-2 explained this purpose as "If you were designing, how would you build such a vehicle?" I aim to make children think at the time and to develop their imagination a little bit.

During the interview process, participant teachers were asked to share their views on question types. Teachers' emphasis on open-ended questions is among the prominent findings. Some of the participants' views on this are as follows:

We ask questions so that children can give a broader answer. Not by saying yes or no. I ask questions with open-ended questions, and when the child asks a question, I guide him/her to find the answer himself/herself. (T-8)

In preschool children, they usually say, don't ask yes/no questions. I usually try to do the same. (T-1)

I mean, for example, I don't ask direct questions about what I want to find the answer to. For example, if I am going to explain something a little indirectly, I ask 3-4 questions beforehand so that I can come to that topic later, so if I ask direct questions about that topic, it doesn't work. For example, I don't ask things like, "Did you like the activity?" I ask things that are very clear, understandable, open-ended, and indirectly lead the child to the goal. (T-5)

Regarding the timing of the questioning practices, the participants stated that they practiced questioning especially at the time of starting the day in the morning and at the time of assessing the day. For example, while T-5 stated that she asked the children what they did on the weekend and whether there were things they were afraid of or sad at the time of starting the day on Monday, T-1 stated that he did this questioning time as a routine with the following sentence. "Asking questions is like this... we do morning routines. I use it every day. What month is it today? I ask things like "what day is it?". There were also participants who explained that they asked questions while the child was engaged/continuing to work. For example, T-4 said, "As I said during

the activity, I ask something related to what he/she is doing. If there is a topic related to the activity that has emerged at that moment or something more independent of the activity, I ask something about it. For example, he drew someone, who is this, what are you doing, where are you here, or they are playing a game. What are you playing in the drama center? I can get involved and ask questions when I get involved." Regarding the timing of asking questions, teachers also stated that they practiced question and answer during the story reading process and when children were in learning centers or during an activity. Some of the participant views on this issue are as follows:

We read a story, when we read a story we ask a question, when he/she tells how much he/she understands from the story, he/she (the child) becomes aware of himself/herself. (T-10)

We use asking questions mostly while reading a book. For example, I ask at the beginning of the book, where is the front cover, where is the back cover, what would you do? (T-1)

Self-Assessment and Reflection of Young Children

Participant teachers were asked about their views and experiences on child reflection and assessment as it is a critical component in assessment as learning. They mentioned about the importance of reflection and assessment and the ways they experienced how children assess their own learning. Regarding children's self-assessment of their own learning and developmental processes in early childhood education, participant teachers stated that it is important for children to engage in self-assessment. Some participants discussed this importance together with the concept of motivation. Some statements related to this are as follows:

Sometimes children also need to assess themselves. Self-assessment is also important. We can show it in terms of motivation (talking about the child's work). Look, before you could do this, now you can do that, etc. (T-1)

A highly motivated child immediately becomes very enthusiastic. He can't sit still. Somehow, he wants to transfer what he knows. After that, he wants to talk about any example he adapted to his life, he wants to talk. (T-2)

In response to the question of how children make self-assessment, some teachers stated that children make self-assessment by comparing themselves with their peers. For example, T-5 stated this: "He compares himself with other friends. For example, when he falls behind in line work or other cutting activities or during the play, he thinks that he should be faster or do it more accurately, or that his friend is doing it properly, but he is doing it differently, I look at it, he corrects it next time, or we talk at the end of the play." Some teachers stated that children first assess the products created by their friends and then assess themselves with the questions asked by the teachers. For example, T-7 said, "Let's say he carried his coloring while painting.

When he came back, how do you think you colored it here instead of you missed it, you did it wrong?" is an example of this question.

While discussing children's self-assessment process within the scope of the interview, some teachers gave examples of judgmental statements about the products created by the children. While the strategies used by the children while working on the product or their statements about how they followed a certain path are not included, the statements of the children about the products they created being at the expected level come to the fore. Similarly, it is seen that children also make self-assessment with their judgements about the product while assessing themselves. A statement related to this is as follows:

For example, when they start to paint a picture, if their other friends paint ugly pictures, they look at it. We then ask the child not to accept the ugly drawing of another friend, but to accept it as such, and then ask them how they like their own drawing? You know, how do you find this picture you made? I ask this question, for example. After that, when they observe that picture from the environment, they can make a comparison when they see better or worse ones. Oh teacher, I didn't paint here. If there is an incomplete painting, when I ask how you found this painting before, she can say, "I didn't paint this place well. I'll go and paint there." (T-10)

Peer Assessment

The categories of this theme are listed as the importance, purpose, and implementations of peer assessment in early childhood education, and importantly it was found that they were not familiar with the concept and practices of peer assessment. A few of the participants asked the researcher to explain what is meant by peer assessment. For example, T-4 expressed this by saying "Peer assessment hmmm... (thinking) How for example?", while T-5 expressed their opinions through reasoning by saying "Peer assessment uuuuu... (thinking) is it something like making comments to each other?".

The results of the interviews revealed that teachers consider peer assessment as children's comments and assessments about each other's products when they produce something. Teachers stated that children usually judge the artifacts created by their friends, especially at the beginning of the semester, and that children made these assessments in a more appropriate language with the skills they acquired during the ongoing process. Some of the views related to this are as follows:

In this age group, peer assessment is a bit brutal. I mean, they are not particularly aware of empathy, they don't know much. They think very selfishly. Especially at the beginning of the semester, if something was beautiful or ugly, they would say it directly, but now, towards the end of the semester, they are a little bit better at understanding the feelings of the other person, putting themselves in his/her place,

with the emotional work we do, what would you feel if you were you? What did he/she has to do to make him/her feel good? They observe very well what is complete, what is missing or what is wrong (T-9)

I don't use peer assessment much. They are a bit cruel because they don't talk about this and that. That upsets the children a little bit. You know, their peers can be a little crueler. (T-3)

At the beginning of the semester, it is ruthless, but towards the end of the semester, since it is one of the behaviors that we want them to acquire, we teach them respect for differences, and then we see that in the second semester, instead of saying that any mistake they see in their friend is ugly or bad, they can treat their friend in a more respectful way and act more accepting. (T-10)

Interestingly, participating teachers stated that it is not appropriate for children to undergo peer assessment in early childhood, depending on their age group. Accordingly, some teachers express their opinion that they do not prefer to provide an environment and opportunity for children to make peer assessment in terms of planning and implementation. For example, T-10 said, "I mean, they shouldn't do it too much with each other... I don't think they should do peer assessment; I don't think children should get into each other." Because, as I said, this is not the behavior I want, especially in the classroom. Of course, not everyone is like this. He always saw the bad qualities of his friend, you know, he warned him at that moment... but sometimes he also sees the good qualities of his very nice friend and what can he do? The child can take that too. What comes to our mind is negative, but many friends also have good things they do. If the child sees something nice from his friend and can take it for himself, if we can highlight it, why not make such an assessment, but I definitely do not approve of negative assessment among friends." While T-1 stated "There are generally children at a certain level in pre-school education. So, frankly, I don't include each other in many assessment processes. You know, I've never experienced it. That's why they have handicaps before school, but sometimes children can do something, but if you can't do it, it won't happen. You know, they can say such things more clearly. "It may demotivate the child directly in front of me, that's why I don't prefer to use it much."

Although the interviews indicated that preschool teachers did not include peer assessment in their practices in a planned manner, they revealed that teachers included practices related to peer cooperation, peer teaching, or children getting support from each other within this framework. For example, regarding the effects of children on each other in their learning processes, T-5 said, "I mean, it is an activity where I allow them to assess each other, I mean, I didn't do anything for that purpose, but of course, this happens during the activity." For example, I pair two children together and have them do a study. Like group work, they do things because they work together, for example, they say to each other, "You can draw this better, you should draw this one." I'm doing something like this. For example, they do a lot of this, too, if it is called peer

assessment", while T-1 stated that the children received support from each other according to the situations developing at that moment in the learning process: "For example, I taught some things about paper folding. In one process, they did the folding of an airplane by sitting down and watching how he did it, one of them said, "What you did flies very well, it flies very well." For example, how did you do this? He explained it to his friends, step by step. Such things can happen spontaneously and develop in a natural process, but I do not prefer it because it may have handicaps. It may not be controllable, you know, it is not an area in which I am very expert because it is a subject of peer assessment. That's why I don't use it myself, but sometimes children can use it naturally, as I said."

Discussion and Conclusion

This study aimed to investigate preschool teachers' views and experiences regarding assessment as learning. In the current study, semi-structured interviews were conducted to examine the views and self-reported experiences of ten preschool teachers, and the findings were shared under the themes of feedback, questioning, self-assessment and reflection, and peer assessment. Participants often stated that they gave feedback to strengthen learning, develop positive behavior, and provide motivation. Interviews revealed that teachers generally give feedback at the end of the activity or task. It has also been found that teachers provide feedback for children who encounter difficulties on a task. The findings assert that teachers describe children's artifacts or performances and give feedback with expressions of appreciation. Feedback has long been understood to be a crucial part of assessment that supports learning (Black & Wiliam, 1998). Effective feedback encourages learning and assists children in enriching their learning experiences (Gibbs & Simpson, 2004; Sadler, 1989). It is very important to provide effective feedback while children are on task (Wiliam, 2012). It is advocated to provide feedback that supports learning moments without waiting for the end of the activity (Aras, 2023). Feedback loses its effectiveness when it is given to children too late for them to act upon it or relates to problems that have already happened and won't come up again since they will just ignore it and take no action to further their current learning (Gibbs & Simpson, 2004).

Interview results indicated that preschool teachers aimed to provide children with the opportunity to express themselves by asking questions. Besides, there are teachers who established a relationship between learning and asking questions and stated that they asked questions to support children's thinking processes and creativity. As Wallace and Hurst (2009) indicated that teachers use questions to support children's learning and understand where their current learning level is. The emphasis that teachers place on open-ended questions is among the prominent findings. In fact, some teachers shared that there is a widespread orientation that closed-ended questions should not be given much place in preschool education. In the literature, the importance of asking open-ended questions has been emphasized in many studies

(e.g., Almeida, 2012; Lee et al., 2012; Svanes & Andersson-Bakken, 2021). At this point, the recommendation to use open-ended questions in the national education program (MoNE, 2013, 2024) may have led teachers to report that they use open-ended questions. Teachers also stated that they ask questions more actively in the morning, when they start the day, and during circle times. In other words, teachers use questioning more intensively in group activities. Similarly, in studies examining when teachers tend to ask questions, it is known that teachers ask more questions to the whole group compared to individual ones (Bay & Hartman, 2015). Asking questions is one of the important strategies that educators often use to involve children in educationally meaningful conversations (Boyd & Galda, 2011).

In the interviews, some teachers stated that children make self-assessment by comparing themselves with their peers. However, in the assessment as learning approach, self-assessment is achieved through children's reinforcement, reflection, and revision, thus providing an environment for children to gain meaningful experiences of their learning (Dann, 2012). Reviewing previous learning processes and examining past experiences with children contributes to their self-assessment and reflective skills (Yılmaz et al., 2023). Therefore, teachers need to provide learning environments where children can express their own learning experiences in different ways beyond comparing themselves with their peers. Participating teachers stated that it is not appropriate for children to undergo peer assessment in early childhood. This may be since teachers are used to the traditional assessment approach. In more recent years, having the child's voice in the assessment process is an important factor and makes the assessment more effective (Aras, 2019). Although the interviews indicated that preschool teachers did not include peer assessment in their practices intentionally, they revealed that teachers included practices related to peer cooperation, peer teaching, or children getting support from each other within this framework. The role of self-assessment and peer assessment on children's self-regulation and metacognitive skills has been frequently investigated recently. It is an important finding that teachers' experiences in this regard should be supported through various and continuous professional development.

The results of this study indicate that preschool teachers' experiences on assessment as learning is open to be improved due to the child roles. Among the components of assessment as learning, the participant preschool teachers provided more experiences related to questioning and giving feedback. Although the teachers mentioned the critical role of child-centeredness, children's decision-making, or children's role, they provided limited experiences on self and peer assessment. Therefore, assessment as learning, which is a part of formative assessment in the early years, needs to be examined in research contexts to draw attention to the issue of assessment as learning. It is important to identify what teachers' current practices are, which this study seeks to reveal and to draw attention to the development of these practices in a process-oriented and child-role-centered way. Repeating this study in different contexts will renew the understanding on assessment considering all these

studies. In addition, this study revealed that preschool teachers have different practices in assessment as learning, so it would be valuable to examine the reasons for the differences in teachers' practices in more detail and to provide professional learning to improve teachers' skills on the components of assessment as learning.

Ethical Considerations

For the current study approval was received from the Social and Human Research Ethics Committee of the university in which one of the researchers works. Before starting the interviews, information about the purpose and content of the study was shared with the participant teachers verbally and in writing. It was stated in the consent form that the information of the participants would be kept confidential, and their names would not be included at any stage of the study. Consent indicating that they agreed to be audio recorded and that they participated voluntarily was also received in writing.

References

- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles: Research-based principles to guide classroom practice*. University of Cambridge, School of Education.
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>
- Aras, S. (2023). Formative assessment to support preservice teachers' self-regulated learning in digital education. In *Pedagogy and Psychology in Digital Education* (pp. 107-118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2107-2_6
- Bay, D. N., & Hartman, D. K. (2015). Teachers asking questions in preschool. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7/1), 60-76.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. *AERA Chicago*, 23.
- Bradbury, A. (2013). Education policy and the 'ideal learner': producing recognisable learner-subjects through early years assessment. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.692049>
- Boyd, M. P., & Galda, L. (2011). *Real talk in elementary classrooms: Effective oral language practice*. Guilford Press.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 3rd ed. Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Crooks, T. (2011). Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 71–77. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.002>
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. (1st ed.). Routledge.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 21(2), 149-166. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H., & Faith, L. (2020). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 394-415. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1719033>
- Dunphy, E. (2008) *Supporting Early Learning and Development through Formative Assessment*. Research paper. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand oaks. CA: Corwin.
- Earl, L. (2007) Assessment as learning. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds.) *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement*. (2nd ed., pp. 85-98). Corwin Press.
- Fleer, M. (2006). Sociocultural assessment in early years education-myth or reality. *Early Years Education*, 2, 392-412. <https://doi.org/10.1080/09669760220141999>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1–30.
- Karlsdóttir, K., & Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years*, 30(3), 255-266. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506431>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.999317>

- Lee, I., Mak, P., & Yuan, R. E. (2019). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.012>
- Mentkowski, M. (2006). Accessible and adaptable elements of Alverno student assessment--as--learning. *Innovative Assessment in Higher Education*, 48.
- MoNE. (2013). *National early childhood education curriculum*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MoNE. (2024). *National early childhood education curriculum*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Robson, C. (2011). *Real World Research*. 3rd edn. Hoboken. In: New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. In *Approaches to assessment that enhance learning in higher education* (pp. 55–70). Routledge. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Siraj-Blatchford, I. (2014). Early Childhood Education (ECE). In T. Maynard and S. Powell (Eds.), *An introduction to early childhood studies*, (3rd ed., pp. 172-184). SAGE Publications Inc.
- Svanes, I. K., & Andersson-Bakken, E. (2021). Teachers' use of open questions: Investigating the various functions of open questions as a mediating tool in early literacy education. *Education Inquiry*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1985247>
- Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan & L. Yang (Eds.), *Assessment as Learning: Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement* (1st ed., pp. 11-25). Routledge.
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2023). Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for 'assessment as learning'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 411-424. <https://doi.org/10.1177/1463949121110480>
- Wallace, R., & Hurst, B. (2009). Why do teachers ask questions?: Analyzing responses from 1967, 1987, and 2007. *Journal of Reading Education*, 35(1), 39–46.
- Wiliam, D. (2010). Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 107-122. <https://doi.org/10.1080/00461521003703060>
- Wiliam, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30–34.

Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. (3rd ed.). London: SAGE.

Genişletilmiş Özet

Günümüzde değerlendirmeye ilgili kavramlar, özellikle çocukların devam eden okul süreçlerindeki gelişim ve öğrenmeleri nedeniyle, öz düzenleme, özerklik ve bağımsızlığın desteklenmesi açısından çocukların artan rolüne odaklanmaktadır (DeLuca vd., 2020). Bu noktada "öğrenme olarak değerlendirme", öğrenme süreci ile değerlendirme arasındaki kritik bağlayıcı olarak öğrenenin rolünü vurgulamaktadır (Earl, 2003). Öğrenme olarak değerlendirme, çocuklara ne öğrendikleri ve daha da önemlisi nasıl öğrendikleri konusunda doğrudan geri bildirim sağlar; bu, bağımsızlığı ve öz düzenlemeyi teşvik etmek için gereklidir (Clark, 2012). Bu süreç aynı zamanda çocukların güçlü yönlerini daha iyi tespit edebilmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için neleri farklı yapmaları gerektiğini belirleyebilmeleri için öğrenmelerine aktif olarak dahil edilmelerine odaklanır (Earl, 2013; Hattie & Timperley, 2011).

Öğrenme olarak değerlendirme, gözlem, analiz/yorumlama ve her bir çocuğun performansının açık kriterlere göre değerlendirilmesini gerektiren ve çocuğun değerlendirme sürecindeki rolüne vurgu yapan temel bir öğrenme sürecidir. Çocuğun öğrenme kazanımlarını teyit eder ve daha iyi öğrenme için çocuğa ve daha iyi öğretim için öğretmene geri bildirim verir. (Mentkowski, 2006). Yan ve Boud (2022) öğrenme olarak değerlendirme tanımını "öğrenenin kanıt arama, ilişkilendirme ve kullanmadaki aktif katılımları yoluyla zorunlu olarak öğrenme fırsatları yaratan değerlendirme" olarak önermiştir (s.13). Bu değerlendirme yaklaşımı, değerlendirmeyi çocuklar için üstbilgi geliştirme ve destekleme süreci olarak kullanmayı vurgular. Öğrenme olarak değerlendirme, değerlendirme ve öğrenme arasındaki kritik bağlantı olarak çocuğun rolüne odaklanır. Aktif, ilgili ve eleştirel değerlendiriciler olarak çocuklar bilgiyi anlamlandırır, önceki bilgilerle ilişkilendirir ve yeni öğrenmeler için kullanır. Bu, üstbilgiye düzenleyici süreçtir. Çocuklar ne öğrendiklerini kişisel olarak izlediklerinde ve bu izlemeden elde ettikleri geri bildirimleri, anladıkları şekilde ayarlamalar, uyarlamalar ve hatta büyük değişiklikler yapmak için kullandıklarında ortaya çıkar. Öğretmenler öğrenme olarak değerlendirmeye odaklandıklarında, sınıf içi değerlendirmeyi çocukların öğrenmelerini yansıtmaya ve eleştirel analiz etme konusunda gelişmelerine, uygulamalarına ve rahat olmalarına yardımcı olacak bir araç olarak kullanırlar (Earl, 2007).

Yılmaz ve diğerleri (2023), erken çocukluk eğitiminde öğrenme olarak değerlendirmeyi teşvik etmek için bir araç olarak çocuk portfolyolarının rolünü kavramsallaştırmıştır. Öğrenme olarak değerlendirme sürecini, çocuk Portfolyosu bağlamında çok boyutlu bir yapı ile açıklamışlardır. Daha yakın yıllarda literatürde, tüm eğitim kademelerinde değerlendirmeye ilişkin çalışmaların, öğrenenin rolünü

merkeze alan "öğrenme olarak değerlendirme" perspektifiyle ele alındığı görülmektedir (Schellekens vd., 2021; Lee vd., 2019). Ancak erken çocukluk eğitiminde değerlendirmeyi bu perspektiften ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Yılmaz vd., 2023; DeLuca vd., 2020). Bu noktadan hareketle mevcut çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirmeye ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirme konusunda söyleme dayalı deneyimleri nelerdir?

Çalışma, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, eğilimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan fenomenoloji deseninde yürütülmüştür (Creswell, 2013). Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirmeye ilişkin anlayış ve deneyimlerini araştırmayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışma grubu, geniş kapsamlı durumları ve önemli ortak örüntüleri belirlemek için kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir (Patton, 2014). Çalışma grubunu 10 gönüllü okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri, mesleki deneyimleri ve eğitim düzeyleri katılımcıların çeşitliliğini oluşturmuştur. Mevcut çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olan görüşmeler, bireylerden önemli ve detaylı bilgiler sağlamada etkilidir (Creswell, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme, standardizasyonu ve esnekliği nedeniyle belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olduğu için tercih edilmiştir (Robson, 2011). Görüşme soruları için uluslararası literatür taranmış ve bu taslak form erken çocukluk eğitimi alanından iki uzmana gönderilmiştir. Sorulara kapsam ve anlam açısından verilen geri bildirimlerden sonra forma son hali verilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirmeye ilişkin görüş ve deneyimlerinin çocuk rolleri bağlamında çok sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğrenme olarak değerlendirmenin bileşenleri arasında, katılımcı okul öncesi öğretmenleri soru sorma ve geri bildirim verme ile ilgili daha fazla deneyim sunmuşlardır. Öğretmenler çocuk merkezliliği, çocukların karar vermesi veya çocuk rolünün kritik rolünden bahsetmiş olsalar da, öz değerlendirme ve akran değerlendirme konusunda sınırlı deneyim sunmuşlardır. Bu nedenle, erken yıllarda biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası olan öğrenme olarak değerlendirme konusuna dikkat çekmek için araştırma bağlamlarında daha çok incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın ortaya çıkarmayı amaçladığı, öğretmenlerin mevcut deneyimlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu uygulamaların süreç odaklı ve çocuk-rol merkezli bir şekilde geliştirilmesine dikkat

çekilmesi önemlidir. Bu çalışmanın farklı bağlamlarda tekrarlanması, tüm bu çalışmalar ışığında değerlendirmeye bakış açısını yenileyecektir. Ayrıca bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirme konusunda farklı deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymuştur, bu nedenle öğretmenlerin uygulamalarındaki farklılıkların nedenlerinin daha detaylı incelenmesi ve öğretmenlerin öğrenme olarak değerlendirmenin bileşenleri konusundaki becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim süreçlerinin geliştirilmesinin değerli olacağı düşünülmektedir.

Dört Çerçeve Liderlik Yaklaşımı Bağlamında Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Okul Etkililiğiyle İlişkisinin İncelenmesi

Yener Akman*, Birol Ünal** Gülşah İmamoğlu Akman***

Makale Geliş Tarihi:01/04/2024

Makale Kabul Tarihi:31/05/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1462232

Öz


Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin liderlik davranışlarını dört çerçeve liderlik modeli bağlamında ele alarak okul etkililiği ile olan ilişkisini çözümlemektir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Isparta'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 395 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada veriler "Liderlik Oryantasyon Ölçeği" ve "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" ile toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin tüm liderlik çerçevelerine ilişkin davranışlarını çok yüksek düzeyde algılamakta iken öğretmenlerin okul etkililiği algıları da yüksek düzeydedir. Ayrıca tüm liderlik çerçeveleri ile okul etkililiği arasında da pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler gözlenmiştir. İnsan kaynakları çerçevesi ($\beta=.20, p<.05$) ve sembolik çerçevenin ($\beta=.28, p<.05$) okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı oldukları görülmüştür. Liderlik çerçevelerinin tamamı okul etkililiğine ilişkin varyansın %31'ini açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dört-çerçeve liderlik, okul etkililiği, okul müdürü, öğretmen


Examining the Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and School Effectiveness in the Context of Four Framework Leadership Approach

Abstract

The purpose of this study is to analyse the leadership behaviours of school principals in the context of four framework leadership models and to analyse their relationship with school effectiveness. The research was conducted in Isparta in the 2023-2024 academic year. The research sample consists of 395 teachers. In the research, which was described with a quantitative research design, data were collected with the "Leadership Orientation Scale" and "Perceived School Effectiveness Scale". According to the findings, while teachers perceive school principals' behaviours related to all leadership frameworks at a very high

* Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Isparta, Türkiye, yenerakman@sdu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6107-3911](https://orcid.org/0000-0002-6107-3911) 

** Millî Eğitim Bakanlığı, Isparta, Türkiye, brlun132@gmail.com, ORCID: [0000-0002-0778-7980](https://orcid.org/0000-0002-0778-7980) 

*** Millî Eğitim Bakanlığı, Isparta, Türkiye, gulsahakman06@gmail.com, ORCID: [0000-0001-7498-9649](https://orcid.org/0000-0001-7498-9649) 

Kaynak Gösterme: Akman, Y., Ünal, B., & İmamoğlu Akman, G. (2024). Dört çerçeve liderlik yaklaşımı bağlamında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul etkililiğiyle ilişkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2175-2189.

level, their perceptions of school effectiveness are also at a high level. In addition, positive, significant, and moderate relationships were observed between all leadership frameworks and school effectiveness. Human resources frame ($\beta=.20, p<.05$) and symbolic frame ($\beta=.28, p<.05$) were found to be significant predictors of school effectiveness. All leadership frameworks explained 31% of the variance of school effectiveness.

Keywords: Four-frame leadership, school effectiveness, principal, teacher

Giriş

Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul liderliğinin çok sayıda bireysel ve örgütsel çıktı ile ilişkili olan önemli bir faktör olduğunu işaret etmektedir. Özellikle son çeyrek yüzyıldaki araştırmalar okul müdürünün etkili liderlik becerilerinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu değişimler sağladığını göstermektedir (Akman, 2020; Khan, 2023; Özdemir vd., 2023). Eğitim liderliği alanında dağıtımıcı, öğretimsel ve dönüşümsel liderlik türlerinin yoğun olarak çalışılmakla birlikte Bolman ve Deal'ın (2008) yöneticilerin liderlik davranışlarını betimlemek için ileri sürdükleri dört çerçeve liderlik yaklaşımı halen dikkat çekmektedir. Bolman ve Deal'ın (2008) yaklaşımı, liderlerin karmaşık sorunların çözümünü ararken çoklu bakış açısı çerçevesi kullanmalarını önermektedir. Bu modelde yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik olmak üzere dört farklı bakış açısı bulunmaktadır. Yapısal çerçeve, liderlerin görevlerinde başarıya ulaşmalarında örgütlerini nasıl düzenleyip örgütlediğine dikkat etmektedir. Ayrıca örgüt içi prosedür ve protokollere vurgu yapmaktadır. İkinci çerçeve ise insan kaynakları çerçevesidir. Bu çerçevede örgüt içerisindeki insanlar arası ilişkiler ön plandadır. Örgüt ile çalışanlar arasındaki etkileşimin önemi işaret edilir. Şöyle ki insanlar enerjileri ve yeterlilikleri ile örgütü geliştirirken, örgüt de sağladığı içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile insanların örgütte devam etme istekliliğini ve bağlılığını sürdürmektedir. Politika çerçeve, örgütü bir çatışma alanı olarak görür. Örgütteki insanların kaynaklar, güç, mevki vb. unsurlara sahip olmak için rekabet içerisinde mücadele ettiklerini vurgular. Politik çerçeve, örgütü, çıkar gruplarının sınırlı örgütsel kaynaklardan pay alabilmek için yarıştığı bir ortam olarak ifade etmektedir. Son olarak sembolik çerçeve ise örgüt kültürü ile ilişkilidir. Örgütte bir kültür inşa etme sürecinde sembollerin kullanılmasıdır. Sembol, örgütte bulunan insanların değer vereceği ve önemseyeceği törenler, ritüeller gibi herhangi bir şey olabilir. Diğer bir ifadeyle semboller örgüt ile ilgili olan soyut değerler olarak belirtilebilir. Uygulama sürecinde liderlerin çoğunlukla belirli liderlik çerçevelerini diğerlerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ancak bu durum yönetsel olarak farklı durumlar karşısında sınırlılıklar ortaya çıkarmaktadır (Bolman & Deal, 2008). Bu nedenle Bolman ve Deal (2008) da tek çerçeveden ziyade en az iki ya da üç çerçevenin yöneticiler tarafından kullanılmasının daha etkili olacağını ileri sürmektedir. Böylece farklı bakış açılarından bakan yöneticilerin daha fazla potansiyel çözüm önerileri geliştirmelerinin kolaylaşacağı değerlendirilmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları insan kaynaklarını etkilediği gibi okul iklimi, imajı, çekiciliği gibi okulun örgütsel özelliklerini de dönüştürmektedir. Literatürde dört çerçeve liderlik yaklaşımlarının örgütsel vatandaşlık (Nguyen vd., 2016; Özmen & Şentürk, 2018), akademik başarı (Pourrajab & Bin Ghani, 2016), örgüt kültürü (Duncan, 2004; Tanrıöğen vd., 2014), öğretmen güçlendirme (Short vd., 1999), iş doyumu (Pritchett, 2006), değişim (Zhixian, 2010), kolektif öğretmen yeterliliği (Koçak & Özdemir, 2020) gibi çeşitli değişken üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Değinilen değişkenlerin olumlu yönde değişimi aynı zamanda okulun etkililiğini de artıracığı düşünülmektedir. Şöyle ki iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık düzeyi yüksek öğretmenlerin görev yaptığı, güçlü bir kültüre sahip okulun *etkili bir okul* olacağı öngörülebilir.

Okullar özellikle 1980’li yıllardan sonra kamuoyunun dikkatini her zamankinden daha fazla çekmeye başlamıştır. Okulların şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında daha göz önünde olması okulun iç paydaşlarına odaklanılmasına neden olmuştur. Okul müdürlerinin nitelikleri ve liderlik yeterlilikleri bu dönemde daha fazla önemsenmeye başlamıştır. Çünkü müdürlerin liderlik yeterlilikleri okulun çıktuları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler göstermektedir. Bunlardan biri de okulun etkililiğidir (King & Bouchard, 2011). Chester Barnard’ın (1948) ifadesiyle etkililik, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir”. Bir okulun temel varlık amacı ise öğretimdir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin çok yönlü olarak öğrenmelerinin sağlanmasıdır. Öğretimin etkililiğinde de okul müdürünün liderliği göz ardı edilemeyecek bir değişkendir. Bu bağlamda müdürün sergilediği liderlik davranışları ya da liderlik çerçeveleri öğretimin niteliğini de farklılaştıracaktır (Özdemir vd., 2023). Etkili okul araştırmalarının temeli Coleman vd.’nin (1966) raporuna kadar gitmektedir. Bu raporda aile ve sosyal çevrenin okula nazaran çocuğun hayatında daha önemli bir rol oynadığı işaret edilmiştir. Bu bulgu etkili okul araştırmalarının artmasına neden olmuş ve etkili okulların özelliklerinin belirlenmesine ilişkin yoğun bir ilginin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çok sayıda araştırma sonucunda etkili okulların; liderlik yeterliliği, nitelikli öğretmenlik ve sürekli gelişimi, sağlıklı okul-çevre ilişkisi, yüksek akademik beklenti, etkili geri bildirim, kararlılık, zamanın etkili kullanımı gibi çeşitli özelliklere sahip oldukları öngörülmüştür (Balci, 2001; Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1993; Şişman, 2002). Literatür incelendiğinde okul etkililiğinin okula bağlılık (Akan & Kılıç, 2019; Akçay-Güngör, 2018), dağıtımçı liderlik (Atıkan, 2019), kolektif öğretmen yeterliliği (Uğurlu vd., 2018; Yüner & Özdemir, 2020), örgütsel değerler (Beşir, 2019) gibi değişkenlerle arasında olan ilişkinin çözümlendiği görülmüştür.

Literatürde dört çerçeve liderlik yaklaşımı ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri çözümleyen çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Bu çalışma ile öncelikle alanda yer alan bu boşluk kapatılarak farklı liderlik bakış açılarının bir okulun etkililiğini üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu açığa çıkartılacaktır. İkinci olarak bu çalışmanın bulguları liderlik literatüründe işaret edilen okul müdürü liderliğinin öğretmene ve okula

ilişkin değişkenleri doğrudan ve dolaylı etkilediğine yönelik bulguları destekleyerek güçlendirecek ve katkı sunacaktır.

Türk Eğitim Sistemi ilköğretim ve ortaöğretimde yaklaşık 20 milyon öğrencinin ve bir milyonu aşkın öğretmenin bulunduğu oldukça karmaşık ve büyük bir yapıya sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Ayrıca merkeziyetçi ve bürokratik bir yönetim anlayışının hâkim olduğu sistemde öğretim programlarının hazırlanmasından, öğretmen ve okul yöneticilerinin atanmasına kadar işleyişteki çoğu süreçte MEB başat rol oynamaktadır (Kılınc vd., 2021). Son yıllarda MEB gerçekleştirdiği değişime yönelik çalıştaylar ve sunduğu belgelerle (Öğretmen Strateji Belgesi, 2023 Eğitim Vizyonu vb.) okullarda liderlik yaklaşımlarında daha katılımcı ve inisiyatif vermeye ilişkin uygulamaları hayata geçirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda hiyerarşik bir yapıya sahip eğitim sisteminde okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının ne olduğu ve yaklaşımın okul etkililiği üzerindeki yansımalarının çözümlenmesi önemsenmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının Türkiye ve benzer yönetsel yapıya sahip ülkelerin eğitim politikalarına katkı sunacağına inanılmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği liderlik yaklaşımları ve okul etkililiğine ilişkin algıları nasıldır?
2. Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada kesitsel ve ilişkisel araştırma deseni kullanılarak okul müdürlerinin liderlik çerçevelerinin okul etkililiği ile olan ilişkisi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Isparta'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini resmi okullarda görev yapan 6367 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler uygun örnekleme tekniği (Creswell, 2011, s. 145-146) ile belirlenen katılımcılardan yüz yüze ve elektronik bir form ile elde edilmiştir. Cohen vd. (2011) bu büyüklükteki bir evreni %95 güvenirlilik oranıyla 361-364 aralığında bir örneklemin temsil edebileceğini belirtmiştir. Araştırmada öncelikle kayıp veri, uç değerler ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Veri kümesinde kayıp veri olmadığı görülmüştür. Ayrıca z puanlarının incelenmesi sonucunda +- 3 aralığında olmayan sekiz ölçek veri kümesinden çıkartılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2012, s. 73). Basıklık-çarpıklık değerlerinin de -1,5 ile +1.5 aralığında olması da verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2012, s. 79). Analizler sonucunda örneklem 395 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların %65.3'ü (n = 258) kadın ve %34.7'si (n = 137) erkektir. Ayrıca katılımcıların %31.4'ü (n = 124) ilkökul, %42'si (n = 166) ve %26.6'sı (n = 105) da

lisede görev yapmaktadır. Ek olarak katılımcıların %79.2'si lisans (n = 313) ve %20.8'i (n = 82) lisansüstü eğitime sahiptir. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise ortalama 18.66 yıldır ($S_s=7.63$).

Veri Toplama Araçları

Okul müdürlerinin hangi liderlik çerçevesini sergilediğini belirlemek için Thompson'un (2005) geliştirdiği ve Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Liderlik Oryantasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert türünde hazırlanan ölçek 32 madde ve dört boyuttan (*yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik*) oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri arasında "Kurumum açık ve anlaşılır bir yönetim yapısına sahiptir" (yapısal) ve "Kurumum çalışanların kararlara katılımını yüksek düzeyde teşvik eder" (insan kaynakları) ifade edilebilir. Ayrıca ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA sonucuna göre ölçeğin geçerliği sağlanmıştır ($\chi^2(sd = 14) = 49.719$, RMSEA = .08, TLI = 0.96, CFI = 0.98 ve RMR = 0.01). Ek olarak ölçek ve boyutların Cronbach's Alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapısal çerçeve boyutunun birinci maddesinin diğer maddelerle korelasyonunun .30'dan düşük olması nedeniyle veri kümesinden çıkartılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda Cronbach's Alfa değerleri tekrar hesaplanmış ve sırasıyla .98, .92, .93, .92 ve .93 olması yüksek güvenilirliği işaret etmektedir.

Okul etkililiği ise Yıldırım ve Ada (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tek boyut altında sekiz maddeden meydana gelmektedir. Altılı Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri arasında "Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlemler" yer almaktadır. Ölçeğin geçerliği için DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan $\chi^2(sd = 418) = 2041.247$, RMSEA = .09, TLI = 0.84, CFI = 0.86 ve RMR = 0.02 değerler geçerliği işaret etmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alfa değeri (.92) güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Isparta'da gerçekleştirilmiştir.

İşlemler

Araştırmada değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve Pearson Momentler Korelasyon ve Regresyon Analizi SPSS 22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca DFA AMOS 26 programında uygulanmıştır. Regresyon analizi öncesinde veri kümesinde çoklu doğrusallık sorununun varlığı araştırılmıştır. İlk olarak liderlik yaklaşımları alt boyutları arası korelasyon değerlerinin .90'dan düşük olduğunu hesaplanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2012, s. 89). Ardından VIF ve tolerans değerleri tespit edilmiştir. VIF değeri en yüksek 4.32 ve tolerans değeri de en yüksek .22'dir. Kline'a (2019) göre veri kümesinde çoklu doğrusallık sorununun olmaması için VIF değerinin 10'dan düşük ve tolerans değerinin .10'dan yüksek olması gerekmektedir. Bu değerler incelendiğinde veri kümesinde çoklu doğrusallık sorununun olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada veriler sadece öğretmenlerden toplanmıştır. Bu durum ortak yöntem yanlılığına yol açabilir. Bu

nedenle veri kümesine Harman'ın tek faktör testi uygulanmıştır. Organ'a (1986, p. 586) göre bu test sonucunda açıklanan toplam varyans %50'den düşükse ortak yöntem yanlılığı bulunmamaktadır. Test sonucunda toplam varyansın %45 olduğu görülmüştür. Ek olarak DFA verilerinin yorumlanmasında en azından χ^2 , sd, RMSEA, RMR, TLI ve CFI uyum indekslerinin raporlanması önerilmektedir (Kline, 2019). Araştırmada kullanılan ölçekler genel olarak değerlendirildiğinde iyi uyumu işaret ettiği düşünülmektedir (CFI> 0.90, TLI> 0.90, RMR<0.08 ve RMSEA<0.08 (Hu & Bentler, 1999). Ayrıca dört çerçeve liderlik (beşli Likert) ve okul etkililiğine (altılı Likert) ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında sırasıyla 1.0-1.80 ve 1.0-1.83 aralığı "çok düşük", 1.81-2.60 ve 1.84-2.66 aralığı "düşük", 2.61-3.40 ve 2.67-3.49 aralığı "orta", 3.41-4.20 "yüksek" ve 3.50-4.33 aralığı "orta üstü", 4.21-5.0 "çok yüksek" ve 4.34-5.17 "yüksek" ve 5.18-6.0 aralığı da "çok yüksek" dikkate alınmıştır. Korelasyon analizi ise 0-0.30 aralığı "düşük", 0.31-0.60 aralığı "orta" ve 0.61-1.0 aralığı da "yüksek" ilişki olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Çalışmada öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon analizi değerlerini inceledik. Tablo 1'de görüldüğü üzere Dört çerçeve liderlik, yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve, sembolik çerçeve ve okul etkililiği değişkenlerine ilişkin α değerleri .70'in üzerindedir. Bu bulgu veri kümesinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s. 171). Bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin tüm liderlik çerçevelerine ilişkin davranışlarını çok yüksek düzeyde algılamakta iken okul etkililiği algıları da yüksek düzeydedir. Ayrıca tüm liderlik çerçeveleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki varken liderlik çerçeveleri ile okul etkililiği arasında da pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler gözlenmiştir ($r_{YÇ \times OE}=.50$; $r_{İKÇ \times OE}=.52$; $r_{PÇ \times OE}=.50$; $r_{SÇ \times OE}=.54$; $p<.001$).

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Değerleri

Değişkenler	\bar{x}	Ss	α	DÇL	YÇ	İKÇ	PÇ	SÇ	OE
DÇL	4.39	.50	.98	-	.88**	.91**	.92**	.91**	.55**
YÇ	4.38	.50	.92		-	.79**	.78**	.76**	.50**
İKÇ	4.43	.55	.93			-	.79**	.80**	.52**
PÇ	4.36	.53	.92				-	.85**	.50**
SÇ	4.34	.55	.93					-	.54**
OE	5.07	.65	.92						-

$n=395$; ** $p<0.01$; DÇL, dört çerçeve liderlik; YÇ, yapısal çerçeve; İKÇ, insan kaynakları çerçevesi; PÇ, politik çerçeve; SÇ, sembolik çerçeve; OE, okul etkililiği; Ss, standart sapma.

Araştırmanın ikinci adımında bağımsız değişken olan yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçevenin okul etkililiği (bağımlı değişken) üzerindeki yordayıcılığının belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.

Değişkenlere İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Değerleri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişkenler	B	Beta	t	P
Okul Etkililiği	Sabit	1.900		7.651	.000
	Yapısal çerçeve	.140	.108	1.421	.156
	İnsan kaynakları çerçevesi	.234	.198	2.429	.016*
	Politik çerçeve	.021	.017	.194	.846
	Sembolik çerçeve	.331	.281	3.227	.001*
	Düzeltilmiş $R^2 = .31$, $F_{(4-390)} = 44.991$, $p < .05$				

Tablo 2 incelendiğinde, insan kaynakları çerçevesi ($\beta = .20$, $p < .05$) ve sembolik çerçevenin ($\beta = .28$, $p < .05$) okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı oldukları görülmüştür. Liderlik çerçevelerinin tamamı okul etkililiğine ilişkin varyansın %31'ini açıklamıştır. Etki değeri açısından bakıldığında okul etkililiği üzerinde değişim yaratan en önemli bağımsız değişkenin sembolik çerçeve ($B = .33$) ve sırasıyla insan kaynakları çerçevesi ($B = .23$), yapısal çerçeve ($B = .14$) ve politik çerçeve ($B = .02$) olduğu gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışları dört çerçeve liderlik modeli bağlamında ele alınarak okul etkililiği ile olan ilişkisi çözümlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin sırasıyla en çok sergilediği yaklaşımın insan kaynakları ($\bar{x} = 4.43$), yapısal ($\bar{x} = 4.38$), politik ($\bar{x} = 4.36$) ve sembolik çerçeve ($\bar{x} = 4.34$) olduğu görülmüştür. Bu bulgular okul müdürlerinin tüm çerçeveleri çok yüksek düzeyde davranışlarına yansıtıkları şeklinde yorumlanabilir. Çalışmamızda okul müdürlerinin en çok insan kaynakları çerçevesi davranışları sergilediği tespit edilirken sembolik liderlik davranışlarının ise en az olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerinin desteklediğini, farklı görüşleri teşvik ettiğini ve kendilerine gelişim imkanları sağlayacak bir ortam oluşturduklarına inanmaktadır. Ancak öğretmenler, okul müdürlerinin güçlü bir vizyon geliştirilmesi, okulun amaç ve etkililiğinin artırılması ve örgütsel değerlerin güçlendirilmesi noktasında daha zayıf liderlik davranışları gösterdiklerini belirtmiştir. Literatürde liderlik çerçevelerine ilişkin farklı bulgularla karşılaşmıştır. Mevcut çalışmayı destekler şekilde Abbak ve Özdemir (2023); Tanrıoğen vd., (2014) ve Bilir ve Arslan (2016) çalışmalarında insan kaynaklarının en yüksek ve sembolik çerçevenin de en düşük olduğunu saptamıştır. Garipağaoğlu'nun (2016) nitel yöntemle ele aldıkları çalışmalarında da en baskın temanın insan kaynakları ve en az etkileşim alan temanın da sembolik çerçeve olduğu ifade edilmiştir. Bazı çalışmalarda da okul

müdürlerinin en çok yapısal çerçeve etkisinde kaldıkları göze çarpmaktadır (Al-Omari, 2013; Koçak & Özdemir, 2020; Özmen & Şentürk, 2018). Ancak literatür incelendiğinde araştırmacıların çoğunluğu, okul müdürlerinin sergilediği davranışların en az sembolik çerçeve içerisinde olduğunu işaret etmektedir. Araştırmalarda farklı liderlik çerçevelerin ön plana çıkması okulların demografik durumlarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul müdürünün bireysel özellikleri gibi değişkenler liderlik davranışlarını etkileyebilir (Pennix, 2009). Zaten okul müdürlerinin karşılaştıkları farklı durumların çözümünde farklı liderlik çerçevelerini kullanmalarının gerekliliği de işaret edilmektedir (Bolman & Deal, 2008).

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenler okul etkililiğini görece yüksek düzeyde algılamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler okullarında kaynaklarının yeterli, katılımcı bir anlayışın bulunduğu, çalışanlar arası ilişkilerin olumlu ve verilen eğitimin nitelikli olduğunu ifade etmektedir. Çeşitli araştırmaların mevcut araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür (Dalbudak & Özgenel, 2022; Ermeşcan & Can, 2020; Korkmaz & Ada, 2019; Koyuncu & Kazak, 2023; Yüner & Özdemir, 2020). Cerit ve Yıldırım'ın (2017) araştırmasında da okul etkililiği orta düzeye yakın olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda okul müdürlerinin görüşlerine göre de okul etkililiğinin yüksek olduğu görülmüştür (Işık & Gümüş, 2016; Yürek & Cömert, 2021). Literatürde okul etkililiğinin farklı örneklerde incelenmesi konunun güncelliğini ve önemini işaret etmektedir. Ancak araştırma bulguları öğretmenlerin okullarını farklı düzeyde etkili algıladıklarını göstermektedir. Bu durum okulların özelliklerinden kaynaklı olabilir. Örneğin başta okul müdürünün liderliği okulun etkililiğini değiştirmiş olabilir. Şöyle ki okul liderliğinin bireysel ve örgütsel çok sayıda çıktısı etkilediği bilinmektedir. Okul müdürünün liderlik davranışları okulun etkililiği ile olumlu ilişki içerisinde olan motivasyon, bağlılık, performans, iş doyumu, okul iklimi gibi çıktıları geliştirerek bu sürece katkı sunmaktadır (Akan & Kılıç, 2019; Dalbudak & Özgenel, 2022; Korkmaz & Ada, 2019; Yıldırım vd., 2016).

Araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları liderlik çerçevelerinin okul etkililiği üzerinde pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçevenin okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı oldukları da tespit edilmiştir. Literatürde dört çerçeve liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki ilişkiye yönelik bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Ancak dört çerçeve liderliğin farklı değişkenler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde dolaylı olarak da olsa okul etkililiği geliştireceği öngörülmektedir. Şöyle ki Koçak ve Özdemir'e (2020) göre kolektif öğretmen yeterliliği okul etkililiğini destekleyen önemli bir örgütsel özelliktir. Bu araştırmacıların çalışmasında dört çerçeve liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliliği ile olan ilişkisi çözümlenmiştir. Bulgulara göre insan kaynakları ve sembolik çerçeve kolektif öğretmen yeterliliği üzerinde yordayıcılığı en yüksek olan

iki çerçevedir. Bu bulgu dört çerçeve liderlik ile okul etkililiği arasında dolaylı bir etki olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde okul için sembolik değeri olan ödüllerin verilmesinin okul etkililiğini artırdığı işaret edilmiştir (Murphy vd., 1985). Ayrıca okul etkililiğinin temel göstergesi nitelikli öğretime ulaşılabilmesidir. Nitelikli öğretimin yansıması ise akademik başarı olarak ele alınabilir. Bu bağlamda Kythreotis ve Pashiardis'in (2006) araştırmasında okul müdürünün sembolik çerçeve liderlik davranışları ve sınıftaki akademik iklimin öğrenci başarısını geliştirdiği görülmüştür. Literatürde yer alan bu araştırmalar bir bütün halinde incelendiğinde liderlik çerçevelerinin dolaylı olarak okul etkililiğini olumlu etkilediği düşünülebilir. Sonuç olarak okul liderliğinin bireysel ve örgütsel çok sayıda olumlu çıktıya sahip olduğu bilinmektedir. Dört çerçeve liderlik modeli de okul müdürlerinin farklı bakış açılarından yönetsel süreci sağlıklı olarak yürütmesinde yol gösterici bir yaklaşım olarak ele alınabilir. Zaten Bolman ve Deal (2008) da okul müdürlerinin en azından iki farklı liderlik çerçevesi ile okulu yönettiklerini işaret etmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin farklı liderlik yaklaşımlarını genellikle kullandıkları ve bu yaklaşımların okul etkililiğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmamız liderliğin okulun etkililiğini artırdığına ilişkin literatürü güçlendirerek katkı sunmaktadır.

Araştırmamızda bazı sınırlılıklar olduğu ifade edilebilir. Birincisi, araştırma örneklemini sadece öğretmenler oluşturmuştur. Bu durum ortak yöntem yanlılığına neden olabilir. Bu nedenle değişkenler arası ilişkilerin çeşitli kaynaklardan (okul müdürü, müdür yardımcısı vb.) gelen veriler üzerinden çözümlenmesi daha farklı bulguların ortaya çıkmasını sağlayabilir. İkincisi, araştırmada kesitsel bir desen kullanılması nedenselliğin keşfedilmesini zorlaştırmaktadır. İlerleyen araştırmalarda değişkenlerin boylamsal olarak incelenmesi bu sınırlılığın ortadan kalkmasına katkı sunabilir. Üçüncüsü, araştırma daha geniş bir örnekleme tekrarlanabilir.

Son olarak araştırma bulguları bağlamında çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler sınırlılıklarla bağlantılı olarak ilerleyen araştırmaların farklı yöntemler (nicel, nitel, karma) çerçevesinde farklı örneklemlerde gerçekleştirilmesi ve çeşitli değişkenlerin de inceleme konusu yapılması önerilmektedir. Ayrıca uygulamaya yönelik olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farklı durumlara/ortamlara yönelik liderlik davranışlarını geliştirmelerine olanak sağlamak adına hizmet-içi eğitimler ya da lisansüstü eğitimlere erişimlerin kolaylaştırılması önerilmektedir.

Etik Kurul Beyanı ve Çıkar Çatışması

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan izin Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır (02.02.2024 tarihli 145/15 sayılı karar). Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abbak, A. C., & Özdemir, M. (2023). Liderlik yönelimi ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde psikolojik sözleşmenin aracı rolü: Adana ili örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 985-1016. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1321709>.
- Akan, D., & Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 80, 123-136.
- Akçay-Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Tez No. 502759) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, Y. (2020). The relationship between social justice leadership trust in principals and student motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775-788.
- Al-Omari, A. A. (2013). Leadership frame preference of Jordanian school principals as perceived by teachers: The Bolman and Deal four frames model. *European Journal of Social Sciences*, 38(2), 252-262.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 603420) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 562162) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilir, B., & Arslan H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik yönelimlerine ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(4), 1-23.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (9. bsk.), Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, J., Campbell S., Hobson E., McPartland C., Mood J, Weinfeld F., F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). The pattern of relations between school efficiency, school image, teacher performance and academic success. *Journal of Contemporary Administrative Science*, 9(1), 1-15.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Ermeydan, M. & Can, N. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.

- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Analysis of the leadership orientations of academic leaders with respect to Bolman and Deal's four frames model. *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 81-94. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17126525>.
- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2016). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.309192>.
- Khan, F. (2023). Transformational leadership and teacher work performance: mediating effect of job autonomy and trust in school principal – insights from senior secondary school data in India. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/17411432231172359>.
- Kılınc, A. Ç., Er, E., & Beycioğlu, K. (2021). Mapping the terrain of training and appointment of educational leaders in the Turkish context: an historical perspective. In *Internationalisation of Educational Administration and Leadership Curriculum (Studies in Educational Administration)*, edited by E. A. Samier, E. S. Elkaleh, & W. Hammad, 139-157. Emerald Publishing Limited.
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education), 1-30. <https://doi.org/10.1108/09578231111174802>.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 347-365. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8325>.
- Korkmaz, M. & Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. E. Kırıl, E. Babaoğlu Çelik, A. Çilek (Ed.) *Eğitim Araştırmaları-2019* (s.s. 38-54) içinde. EYUDER.
- Koyuncu, V., & Kazak, E. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556. <https://doi.org/10.24315/tred.1161437>.
- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). "Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement", paper presented at the CCEAM Conference "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership", Nicosia.
- Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1985). School effectiveness: A conceptual framework. *The Educational Forum*, 49(3), 361-374. <https://doi.org/10.1080/00131728509335856>.
- Nguyen, B., Chang, K., Rowley, C., & Japutra, A. (2016). Organizational citizenship behavior, identification, psychological contract and leadership frames: The example of primary school teachers in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8(3), 260-280. <https://doi.org/10.1108/APJBA-01-2016-0010>.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınc, A. Ç., & Polatcan, M. (2023). A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: The mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231177536>.

- Özdemir, M., Büyükgöze, H., Akman, Y. Topaloğlu, H., & Çiftçi, K. (2023). Distributed leadership and teachers' emotional labour: the mediating role of teacher autonomy. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405-422. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2022-0092>.
- Özmen, İ. & Şentürk, İ. (2018). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramından liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 29-51.
- Pennix, G. E. (2009). *A study of teacher perceptions of the relationship between leadership styles of principals in high and low performing West Virginia elementary schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). Virginia Üniversitesi, ABD.
- Pourrajab, M., & Bin Ghani, M. F. (2016). Four-frame leadership and students' academic achievement. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(1), 1-9.
- Pritchett, W. (2006). *The relationship between the president's leadership style(s) at Tennessee's public four-year institutions and the job satisfaction of their chief academic leaders*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle Tennessee State University.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, 83(4), Special Issue: Research on Teaching, 426-452.
- Short, P. M., Rinehart, J. S., & Eckley, M. (1999). The relationship of teacher empowerment and principal leadership orientation. *Educational Research Quarterly*, 22(4), 45-52.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R., & Başer, M. U. (2014). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramı: müdürlerin liderlik tarzları ve örgüt kültürü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 191-202. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE682>.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: yapısal eşitlik modellemesi. *İlköğretim Online*, 7(4), 1988-2005. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506926>.
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.308643>.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>.
- Yürek, U., & Cömert, M. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile algıladıkları okul etkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1762-1781.
- Zhixian, Y. (2010). *The management of change in the information age: Approaches of academic library directors in the United States*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Texas Woman's University.

Extended Abstract

Recent research indicates that school leadership is an important factor that is associated with many individual and organisational outcomes. In particular, research in the last quarter century has shown that effective leadership skills of school principals directly or indirectly lead to positive changes in teachers and students. Although distributive, instructional, and transformational leadership types have been extensively studied in the field of educational leadership, Bolman and Deal's (2008) four framework leadership approach to describe the leadership behaviours of principals still draws attention. Bolman and Deal's (2008) approach suggests that leaders should use a multi-perspective framework when seeking solutions to complex problems. In this model, there are four different perspectives: structural, human resource, political and symbolic. Leadership behaviours of school principals not only affect human resources but also transform the organisational characteristics of the school such as school climate, image, and attractiveness. In the literature, four-frame leadership approaches have been found to be effective on organisational citizenship (Nguyen et al., 2016; Özmen & Şentürk, 2018), academic achievement (Pourrajab & Bin Ghani, 2016), organisational culture (Duncan, 2004; Tanrıoğen et al., 2014), teacher empowerment (Short et al., 1999), job satisfaction (Pritchett, 2006), change (Zhixian, 2010), collective teacher efficacy (Koçak & Özdemir, 2020). It is thought that the positive change of the mentioned variables will also increase the effectiveness of the school.

Schools have attracted more public attention than ever before, especially after the 1980s. The fact that schools are more visible in the context of transparency and accountability has led to a focus on the internal stakeholders of the school. The qualifications and leadership competences of school principals have become more important in this period. Because principals' leadership competences have direct and indirect effects on school outcomes. One of these is school effectiveness (King & Bouchard, 2011). In the words of Chester Barnard (1948), effectiveness is "the degree to which an organisation achieves its goals". The main purpose of a school's existence is teaching. In other words, it is to ensure that students learn in a multidimensional way. In the effectiveness of teaching, the leadership of the school principal is a variable that cannot be ignored. In this context, the leadership behaviours or leadership frameworks exhibited by the principal will also differentiate the quality of teaching.

In this study, cross-sectional research design was used to examine the relationship between principals' leadership frameworks and school effectiveness based on teachers' views. The research was conducted in Isparta in the 2023-2024 academic year. The data were obtained face-to-face and with an electronic form from the participants determined by the convenience sampling technique (Creswell, 2011, p. 145-146). Sample consisted of 395 participants. 65.3% (n = 258) of the participants were female and 34.7% (n = 137) were male. The average professional seniority of the participants was 18.66 years (SD=7.63). The "Leadership

Orientation Scale" and "Perceived School Effectiveness Scale" were used. In the study, descriptive statistics and Pearson Moment Correlation and Regression Analysis were performed with SPSS 22 programme. In addition, CFA was applied in AMOS 26 programme.

According to the findings, teachers perceive principals' behaviours related to all leadership frames at very high levels, while their perceptions of school effectiveness are also at high levels. In addition, while there was a positive, significant, and high-level relationship between all leadership frameworks, there was a positive, significant, and moderate level relationship between leadership frameworks and school effectiveness ($r_{RLS \times OE}=.50$; $r_{HRLS \times OE}=.52$; $r_{PLS \times OE}=.50$; $r_{SLS \times OE}=.54$; $p<.001$). It is seen that human resources framework ($\beta=.20$, $p<.05$) and symbolic framework ($\beta=.28$, $p<.05$) are significant predictors of school effectiveness. All leadership frameworks explained 31% of the variance of school effectiveness. In terms of effect size, it was observed that the most important independent variable that created change on school effectiveness was symbolic frame ($B=.33$), followed by human resources frame ($B=.23$), structural frame ($B=.14$) and political frame ($B=.02$).

In the study, it was observed that the most common approaches exhibited by school principals were human resources ($\bar{x}=4.43$), structural ($\bar{x}=4.38$), political ($\bar{x}=4.36$) and symbolic framework ($\bar{x}=4.34$). According to these findings, it can be interpreted that school principals reflect all frames to their behaviours at a very high level. In our study, it was found that school principals exhibited human resources frame behaviours the most, while symbolic leadership behaviours were the least. Different findings regarding leadership frameworks have been encountered in the literature. In support of our research, Abbak and Özdemir (2023); Tanrıoğen et al., (2014) and Bilir and Arslan (2016) found that human resources were the highest and symbolic frame was the lowest. In Garipağaoğlu's (2016) qualitative study, it was stated that the most dominant theme was human resources, and the least interacted theme was symbolic framework. In some studies, it was observed that school principals were mostly influenced by the structural framework (Al-Omari, 2013; Koçak & Özdemir, 2020; Özmen & Şentürk, 2018). However, when the literature is examined, many researchers point out that the behaviours exhibited by school principals are at least within the symbolic framework. Another finding of the study is that teachers perceive school effectiveness at a relatively high level. In other words, teachers state that the resources in their schools are sufficient, there is a participatory understanding, the relations between the employees are positive and the education provided is qualified. Various studies have supported the findings of the current research (Dalbudak & Özgenel, 2022; Ermeydan & Can, 2020; Korkmaz & Ada, 2019; Koyuncu & Kazak, 2023; Yüner & Özdemir, 2020). In the study, it was observed that the leadership frameworks used by school principals had positive, moderate, and significant relationships on school effectiveness. In addition, it was also found that the human resources frame and symbolic frame are significant

predictors of school effectiveness. In the literature, there is no research on the relationship between four-frame leadership behaviours on school effectiveness. However, considering the effect of four-frame leadership behaviours on different variables, it is predicted that it will indirectly improve school effectiveness.

İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

Ali Küpelikılınc*, Ayşe Ülkü Kan**

Makale Geliş Tarihi:16/04/2024

Makale Kabul Tarihi:31/05/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1469465

Öz

Bu çalışmanın amacı, ters yüz sınıf (TYS) modelinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesindeki bir ildeki bir ortaokulda öğrenim gören 80 öğrenci (deney grubu = 39; kontrol grubu = 41) oluşturmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma toplam 11 hafta yürütülmüştür. Deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna başarı testi ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda akademik başarı değişkeninde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve bilişsel tutum alt boyutlarında gruplar arasında fark belirlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, ters yüz sınıf modeli, akademik başarı, tutum

The Effect of Flipped Classroom Model on 7th Grade Students' Academic Achievement and Attitudes in English Teaching

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the flipped classroom (FL) model on the academic achievement of 7th grade students in English class and their attitudes towards the course. The study group consists of 80 students (experimental group = 39; control group = 41) studying at a secondary school in a province in the Mediterranean region in the 2022-2023 academic year. The study, which used a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, was conducted for a total of 11 weeks. Achievement test and attitude scale towards English course were applied to both groups as pretest and posttest before and after the

Bu makale Ali Küpelikılınc'ın Doç. Dr. Ayşe Ülkü Kan danışmanlığında hazırladığı ve 2024 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Öğretmen, MEB, Doktora öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Elazığ, Türkiye, kupelikilinc_ali@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9134-6119



**Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Elazığ, Türkiye, aulkukan@firat.edu.tr ORCID: 0000-0002-1524-3326



Kaynak Gösterme: Küpelikılınc, A. & Kan, A. Ü. (2024). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2190-2217.

experimental study. As a result of the study, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group in the academic achievement variable. There was no difference between the groups in affective and cognitive attitude sub-dimensions towards the English lesson.

Keywords: *English teaching, flipped classroom, academic achievement, attitude*

Giriş

Dünya hiç durmaksızın bir değişim ve dönüşüm içerisinde. İnsanlık tarihine bakıldığında bu değişime ayak uyduran toplumlar ya da devletler başarılı olmuş; değişimin dışında kalanlar ise yok olmuştur. Dolayısıyla, hayatta kalmak isteyen bir toplumun devamlı olarak kendini geliştirmesi ve yenilemesi tercihten öte bir zorunluluktur. Dünya tarihine bakıldığında her dönemde toplumsal değişimin ve gelişimin, her toplum için farklı düzeylerde gerçekleşmesi kaçınılmaz bir durumdur (Güven, 1999). Ancak; önceki dönemlerle karşılaştırıldığında, günümüz toplumlarının gelişim ve değişiminin bütüncül bir şekilde ve daha hızlı gerçekleştiği ifade edilebilir (Şahin, 2020).

Kesintisiz olarak devam eden değişimlerden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Son birkaç yüzyıllık döneme bakıldığında teknolojik ilerleme, toplumların hızlı gelişiminde en büyük etkiye sahip olmuştur. Eğitim alanında, yirminci yüzyılın başında Görsel Hareket (Şimşek, 2021) dönemi ile başlayan ve her yirmi yıllık dönemde başka bir belirleyici akımın ortaya çıktığı öğretim tasarımı, söz konusu asrın sonlarında internetin keşfiyle birlikte bilgiye daha kolay erişimin öne açılmıştır. Yirmi birinci yüzyıla erişildiğinde ise teknolojinin eğitim alanında aktif bir şekilde kullanımının yaygınlaşmasıyla bu dönem, teknoloji çağı olarak isimlendirilmiştir. Teknolojinin sınıfta ve sınıf dışında aktif biçimde kullanımına bağlı olarak bilgiye erişmek ve onu yaymak daha kolay hale gelmiştir.

Her geçen gün değişen dünyada, bireylerin, eğitim süreçlerinde yeni ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları gereklidir. Bu şekilde öğrenen öğrenme sürecinde aktif rol alarak öğrenme kalıcı hale gelebilir. Ayrıca, teknolojik gelişmelerin eğitimde aktif olarak kullanılmasıyla öğrencilerin derse karşı akademik performanslarında artış meydana gelmektedir (Ghaemi & Bayati, 2021). Yabancı dil eğitiminde teknolojik cihazların öğretim amacıyla kullanılması, bireylerin akademik performanslarının artışında daha da büyük etki yaratmaktadır. Bu teknolojiler aracılığı ile birey, görsel ve işitsel olarak konu ve kazanımları sınıf dışında mekân ve zamandan bağımsız biçimde tekrar ederek öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan yaklaşımlardan bir tanesi harmanlanmış öğrenmenin içerisinde yer alan (Nayci, 2017) ters yüz sınıf (TYS) modelidir. Tüm bunlar göz önünde tutulduğunda ters yüz sınıf (TYS) modelinin yabancı dil eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek uygun bir model olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğrenenleri eğitim öğretim sürecine aktif olarak dâhil etmeleri her zaman zorlayıcı bir süreç olmuştur. Öğrenenlerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlara erişimlerinin artmasıyla birçok öğretmen bu cihazları eğitim öğretimin bir parçası haline getirerek öğrenenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarını sağlayacak olanakları fark etmişlerdir (Ifenthaler, Gibson & Zheng, 2018). Öğretmenin eğitimin merkezinde yer aldığı ve öğrenenin dinleyici konumunda olduğu geleneksel öğretim yönteminin aksine TYS modelinin en belirgin özelliklerinden biri öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim metodunu benimsemesidir (Michael, 2006).

Ters Yüz Sınıf Modeli

TYS modelinin tarihçesine bakıldığında bu modelin 1990lı yıllarda Mazur'un akran öğretimi yöntemiyle ilişkilendirilmesi mümkündür. Akran öğretiminde bireyler karmaşık olan konuları akranlarından gelen geribildirimlerle daha etkin bir yolla öğrenme fırsatına sahip olmaktadır (Mazur, 1997). Mazur'un geliştirmiş olduğu bu yöntem TYS modelinin ilk örneklerinden biri olarak ifade edilebilir (Talbert, 2017).

TYS modeli, sınıf içerisinde yapılan öğretimin sınıfın dışına aktarılması, öğretmen tarafından öğrenenlere ev ödevi olarak verilen konuların ise sınıfta/derslikte öğretmen rehberliğinde yapılması olarak tanımlanabilir (Bergman & Sams, 2012; Karaoğlan Yılmaz, 2017). Bunun yanında, Aybirdi ve arkadaşları (2023) tarafından geleneksel sınıf ortamlarında öğretmen tarafından aktarılan konuların teknolojik cihazlar aracılığıyla sınıfın dışına taşınması olarak tanımlanan TYS modeli alan yazında çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Johnson (2013) TYS modelini sınıf içindeki doğrudan öğretme sürecinin en aza indirilip öğrenenlerin bu süreçte daha çok etkileşim içerisinde olduğu bir model olarak ifade etmektedir. Fraga & Harmon (2014) ise bu modeli dersten önce gerekli konu ve kavramların öğretmen tarafından paylaşılarak sınıf ortamında ise bu konu ve kavramların öğrenenler tarafından tartışılarak aktif öğrenmenin sağlanması olarak tanımlamaktadır.

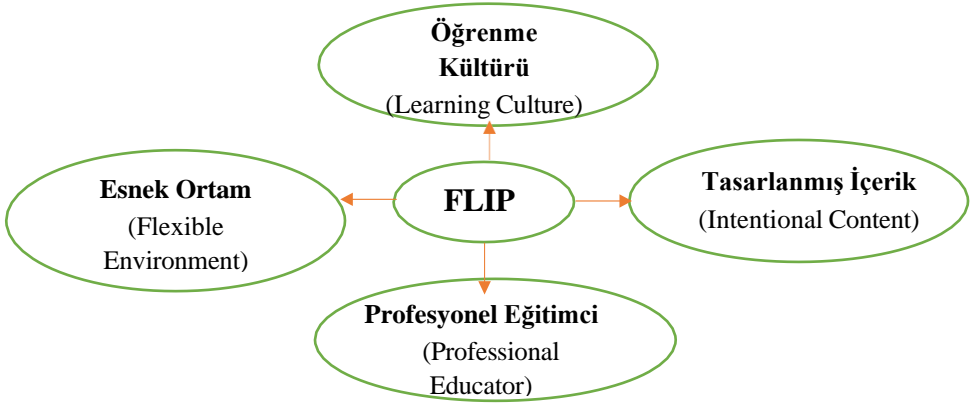
Geleneksel eğitimin tersine TYS modelinde öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımları beklenir (Herreid & Schiller, 2013). Bu süreçte öğretmenin rehberliğinde öğrenciler işbirlikli bir ortamda konuyu derinlemesine öğrenme imkânına sahip olurlar. Bu yolla öğrenen ve öğretmenin sahip olduğu rollerde değişiklik meydana gelmiş olur (King, 1993; Phillips & Trainor, 2014). Öğrencinin eğitim sürecinin merkezinde yer aldığı TYS modeli, öğretmenlere öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ya da öğrencilerin yeni bir konu ile ilgili sorularına cevap vermek için daha fazla zaman sağlar (Namaziandost, Ziafar & Neisi, 2020).

TYS modeli uluslararası alanyazında “inverted classroom” (Lage, Platt & Treglia, 2000; Gannod, Burge & Helmick, 2008; Strayer, 2012; Talbert, 2012; Tolks vd., 2020); “flipped classroom” (Bergmann & Sams, 2012; Milman, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Enfield, 2013; Strelan, Osborn ve Palmer, 2020; Galindo-Dominguez, 2021; Algarni & Lortie-Forgues, 2023); ulusal alanyazında ise “evde ders okulda ödev modeli” (Demiralay ve Karataş, 2014; Kayan ve Adıgüzel, 2021);“dönüştürülmüş

sınıf” (Yıldız, Sarsar ve Ateş-Çobanoğlu, 2017), “ters yüz edilmiş sınıf” (Hayırsever ve Orhan, 2018; Erdoğan ve Akbaba, 2019), “ters yüz sınıf” (Aydın ve Demirer, 2017; Nayci, 2017; Kaman, 2020; Şengün, 2021; Aksoy ve Aydın, 2022) gibi çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında farklı isimlerle anılmış olsalar da ortak noktaları geleneksel sınıflarda sınıf ortamında yapılan etkinlik, çalışma, ödevlerin sınıfın dışında öğrenenler tarafından yapılması, sınıfın dışında yapılması gerekenlerin de (Chen, Wang, Kinshuk & Chen, 2014) sınıf ortamında öğrenenler tarafından yapılmasıdır.

Ters Yüz Sınıf Bileşenleri

Ters Yüz Öğrenme Ağı (The Flipped Learning Network)’nın dört temel bileşeni vardır (Yarbro, Arfstrom, McKnight & McKnight, 2014). Bu dört bileşenin İngilizce karşılıklarının baş harfleriyle FLIP kelimesi oluşmaktadır. Bu dört bileşen sırasıyla: Esnek Ortam/**Flexible Environment**, Öğrenme Kültürü/**Learning Culture**, Tasarlanmış İçerik/**Intentional Content** ve Profesyonel Eğitmeni/**Professional Educator**. Ters yüz öğrenme ağı bileşenlerinin şekil olarak görseli aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Ters yüz öğrenme ağı bileşenleri

Esnek ortam

Esnek/flexible öğrenme ortamı, öğretmenlerin dersin zaman çizelgesini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde o günün kazanımlarına uyumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasını (Atkins, 2018) ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen sınıfın oturma düzenini o günkü kazanıma göre ayarlar. Çünkü bazı görevler, ödevler küçük gruplarda etkili olurken bazıları büyük gruplarda daha etkili olmaktadır (Cavage, 2023). Geleneksel eğitimin yapıldığı sınıflarda sınıfın oturma düzeni genellikle sıraların art arda dizilerek öğretmenin tahtadan ders anlatması şeklindedir; ancak, TYS modelinin uygulandığı sınıflarda oturma düzeni çoğunlukla küme şeklinde ya da U düzenindedir (Kaman, 2020). Böylece TYS modelinin

uygulandığı bir sınıfta öğrenciler grup olarak sınıf için çalışmalara, etkinliklere katılma, birlikte problem çözme gibi çeşitli olanaklara sahip olur.

Öğrenme kültürü

Geleneksel öğretim modelinin dayandığı bir sınıfta öğretmen konuyu sınıfta derinlemesine anlatır. Bu süreçte öğrenci, pasif dinleyici durumundadır. Ancak, TYS modelinin hâkim olduğu bir sınıfta ise durum tam tersidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırır. Bu durumda bilgiyi aktaran öğretmen rolü değil öğretimi kolaylaştıran öğretmen (Cavage, 2023) rolü söz konusudur. TYS modelinin uygulandığı öğrenme kültüründe sınıf içi zaman öğrencilerin aktif bir şekilde birbirleriyle iletişim halinde oldukları, bilgi alışverişinde buldukları, birlikte problem çözebildikleri bir ortam oluşur.

Tasarlanmış içerik

Bergmann & Sams (2014) tasarlanmış içeriği öğrenen merkezli yaklaşımın göz önünde bulundurulması, etkileşimli öğrenme stratejileri kullanılarak konu içeriklerinin belirlenip hazırlanması olarak ifade etmektedir. TYS modelinde öğretmen hangi konu ya da kavramların öğrenciler tarafından öğrenileceğini belirler ve bunu gerek video ya da diğer teknolojik cihazlar aracılığıyla gerekse de yazılı dokümanlar aracılığıyla öğrencilere sunar. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından kendilerine sunulan materyaller aracılığıyla konuya çalışır. Sınıf içerisinde de öğretmen tam öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli çalışmaları yapar.

Tasarlanmış içerik sınıf içerisinde öğrencilere sunulacak içeriği ve sınıf dışında öğrencilere verilecek olan içerikle ilgilidir (Cavage, 2023). Bu sebeple, öğretmenler hem sınıf içerisinde hem de öğrenciler tarafından sınıf dışında öğrenilecek içerikleri belirlerken (Kaman, 2020) dikkat etmelidirler. Özellikle eğitimciler tarafından öğrencilere gönderilen videolar hem içerik olarak öğrencilere uygun olmalı hem de onların hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Ayrıca, öğrencilere sınıf dışında temel kavramlara çalışmaları için gönderilen videoların uzunluğu da önemlidir. Çünkü videoların çok uzun olması (özellikle ilkökul düzeyi öğrencilerde) öğrencilerin sıkılmalarına sebep olabilir. Ders içi etkinlik ve içerikler de belirlenen kazanımlara uygun bir şekilde Bloom taksonomisinin üst basamaklarına uygun şekilde planlanmalıdır.

Profesyonel eğitimci

TYS modelinde en önemi yapı taşlarından biri hiç kuşkusuz öğretmendir. İçeriği hazırlayarak öğrencilere ulaşmasını sağlayan, öğrenme ortamını düzenleyen, gerektiğinde yönlendirmeler yapan kişi öğretmendir. Bu yüzden, TYS modelinin uygulandığı bir sınıfta, içerik seçimi çok önemli olduğundan alanında tecrübeli, deneyimli, yetenekli, profesyonel (Sakulprasertsri, 2017) ve bu süreci yönetecek yeterli düzeyde pedagojik deneyime sahip (Shimamoto, 2012) öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu modelde öğretmen hem konuya hâkim olmalı hem de teknolojik cihazları ve uygulamaları etkili ve aktif bir şekilde kullanmalıdır. TYS modelinde öğretmen hazırlayacağı içerikleri sadece kendisi hazırlamaz; aynı zamanda farklı dijital kaynaklardan da yararlanılması konusunda öğrencileri yönlendirebilir (Ash, 2012). Böylece öğretmen, öğrencilerin farklı kaynaklardan öğrenmelerine imkân sunar.

TYS Modelinde Öğretmen ve Öğrenci Roller

- **TYS Modelinde Öğretmen**

Öğrenci merkezli bir model olan TYS modelinde öğretmen ikinci planda değildir, yalnızca sahip oldukları rollerde bazı değişiklikler vardır (Şahin, 2020). Aksine, TYS modelinde öğretmen, süreci kontrol eden, öğrencilere rehberlik eden ve onları yönlendiren bir lokomotif görevindedir. TYS modelinde öğretmen öğrencilerin sınıfta geçirilen zamanda temel kavramların ve konuların akılda tutmalarını en üst düzeye çıkarmalarına odaklanır (Nederveld & Berge, 2015). Öğretmen açısından bakıldığında, geleneksel öğretim yöntem ve metotlarındaki öğretmenin sınıf içerisinde konuyu derinlemesine anlatması durumu ortadan kalkmış; bunun yerine gerekli hazırlıkları, materyalleri, malzemeleri hazırlama sorumluluğu yüklenmiştir. Bunun yanında, hem sınıf dışı aktiviteleri, görselleri ve diğer gerekli dokümanları hazırlamak hem de sınıf içi yapılacak olan aktiviteleri hazırlamak zorunda olması ters yüz sınıf modelinde öğretmenin daha aktif ve planlı, programlı çalışmasını zorunlu kılmaktadır.

- **TYS modelinde öğrenci**

TYS modelinin merkezinde/odağında öğrenci bulunmaktadır ve bu yüzden TYS modelinde dersler öğrenci göz önüne alınarak planlanmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018). TYS modelinde öğrenci hem sınıftaki hem de sınıfın dışındaki uygulamalarda gerek arkadaşlarıyla gerekse dersin öğretmeni ile sürekli bir etkileşim halindedir (Gökdemir ve Gazel, 2019). Diğer bir ifadeyle, geleneksel modeldeki öğrenci profilinin tersine bu modelde öğrenci aktif olarak öğrenme sürecinin her adımında, aşamasında yer almaktadır.

TYS modelinde en önemi yapı taşlarından biri hiç kuşkusuz öğretmendir. İçeriği hazırlayarak öğrencilere ulaşmasını sağlayan, öğrenme ortamını düzenleyen, gerektiğinde yönlendirmeler yapan kişi öğretmendir. Bu yüzden, TYS modelinin uygulandığı bir sınıfta, içerik seçimi çok önemli olduğundan alanında tecrübeli, deneyimli, yetenekli, profesyonel (Sakulprasertsri, 2017) ve bu süreci yönetecek yeterli düzeyde pedagojik deneyime sahip (Shimamoto, 2012) öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

TYS Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Avantajlar

TYS modelinde, konu ile ilgili temel kavramları, bilme ve hatırlama basamaklarındaki bilgileri sınıf dışında, evde öğrenen öğrenciler sınıfa konuyu

öğrenmiş bir şekilde gelmektedir. Böylece öğrenciler derse daha aktif ve etkin bir katılım sağlamış olurlar. Ayrıca öğrenciler derste uygulama ve üzeri bilişsel basamakları kullanırlar. Bu şekilde öğrenciler eleştirel düşünme, problem çözme gibi yetenekler geliştirmiş olurlar (Şahin, 2020). Yani, TYS modelinde öğrenci sınıf içerisinde düşüncelerini özgürce ifade ederek öğrenme sürecine aktif katılım sağlar. Böylece öğrenilen kavramlar kalıcı bir hale gelir. Alan yazın incelendiğinde TYS modelinin öğrenci ve öğretmen için avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenciler sınıfa/derse temel konulara hâkim bir şekilde hazır geldikleri için öğretmenler yeni konuyu anlatmak için daha az zaman harcarlar (Baby & Sabtan, 2022)
- Öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışmalarına olanak sağlar (Baby & Sabtan, 2022),
- Bu model öğrencilere akranları ile birlikte öğrenme fırsatları sunar (Baby & Sabtan, 2022),
- Konu ve kazanımlarla ilgili temel bilgiler çevrimiçi olarak öğrencilerle paylaşıldığı için derse gelmeyen/gelemeyen öğrencilerde bilgi boşluğu meydana gelmez (Baby & Sabtan, 2022),
- Öğretmenler hazırlanan materyalleri, içerikleri uzun süre kullanabilirler (Baby & Sabtan, 2022),
- Öğrencilere, öğretmenleri ve akranları ile iletişim kurmaları için birçok fırsatlar sunar (Baby & Sabtan, 2022),
- Konuların önceden öğrencilere gönderilmesi öğretmenlerin derste daha fazla uygulama yapmalarına olanak sağlar (Shukla & Mcinnis, 2021),
- Sınıf içi süreçte uygulamalı etkinliklerin kullanılması öğrencilerde kalıcılığı artırır (Shukla & Mcinnis, 2021),
- Öğrencilere akranları ile daha fazla iletişim kurmalarına olanak sağlar ve bu durum öğrenci katılımını artırır (Shukla & Mcinnis, 2021),
- Öğrenci katılımının artması öğrencilerde olumlu tutum gelişmesine katkı sağlar (Herreid & Schiller, 2013),
- Öğrencilere istedikleri zamanda ve yerde bilgiye ulaşma imkânı sağlar (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Talan, 2018),
- Video kayıtları durdurulabildiğinden öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilirler (Moffet & Mill, 2014),
- Öğrenciler çevrimiçi sunulan kaynaklara tekrar tekrar erişebilirler (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Güç, 2017; Talan, 2018; Akdeniz, 2019; Çakar, 2019; Keskin, 2020),
- Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zamanı iyi kullanmalarına imkân sağlar (Moffet & Mill, 2014; Nayci, 2017),
- Öğrenciler derse gelmeden konu ile ilgili eksiklerini belirleme ve bu eksikleri giderme imkânına sahip olurlar (Braun, Ritter & Vasko, 2014),
- Öğretmenin rehberliği ve akran desteği ile öğrencinin kavram yanlışlarını en kısa zamanda düzeltmesine olanak sağlar (Braun, Ritter & Vasko, 2014).

Dezavantajlar

Her eğitim modelinin avantajları olduğu gibi bazı dezavantajları ya da sınırlılıkları da mevcuttur. TYS modelinin de hem  ğrenci hem de  ğretmen açısından bazı sınırlı yönleri de mevcuttur. Alanyazın tarandığında ulaşılabilir kaynaklarda modelin sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- o öğrencilerin sınıf dışında videoları izlerken dikkatleri dağılabilir (Milman, 2012),
- o  ğretmen tarafından öğrencilere verilen sınıf dışındaki ders yükü fazlalığından dolayı öğrencilerin konuya olan ilgilerinde azalma olabilir (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013; Tu ve Liu, 2016),
- o önceki süreçte geleneksel eğitim modelinin uygulandığı derslere alışkın olan öğrencilerde ilk defa karşılaştıkları TYS modeline karşı direnç oluşabilir (Bishop & Verleger, 2013; Chen, 2016)
- o öğrencilerin sınıf dışında  ğretmen tarafından gönderilen videoları izlerken konu ile ilgili sorularına anında dönüt almaları zordur (arpıcı, 2019),
- o Bazı  ğrenciler internet erişimine ya da teknolojik cihaz gibi imkanlara sahip olmayabilir (Missildine vd., 2013; Tully, 2014) ve bu durumda ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin bu modeli uygulaması g c t r (Bergmann & Sams, 2012),
- o  ğretmen ders kaydı için kullanılacak teknolojik cihaza ya da gerekli yazılımlara sahip olamayabilir (Elian & Hamaidi, 2018), ya da  ğretmen teknolojiyi kullanmada yeterli niteliklere, özelliklere sahip olamayabilir (Tully, 2014),
- o  ğretmen teknolojik cihazları başarılı ve etkili bir Şekilde kullanamayabilir (Elian & Hamaidi, 2018),
- o Bu modelde öğretmenin öğrencilerin ilerlemesini takip etmesi (Tully, 2014)  nemlidir; ancak öğretmenin bu konuda yeteri kadar motive olamaması söz konusu olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce  ğretiminde TYS modelinin kullanımının, ortaokul  ğrencilerinin akademik başarı ve derse ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Deneysel desene uygun yürütülen araştırmanın alt amaçları denenceler Şeklinde sıralanmıştır:

- Kontrol grubunun, İngilizce dersi başarı testinden aldığı  ntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi başarı testinden aldığı  ntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

- Kontrol grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Kontrol grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldığı öntest/ sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Kontrol grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney grubunun İngilizce dersi tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldığı öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Yöntem

Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol grubu/yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, çeşitli değişkenlerin aralarındaki sebep/sonuç durumunu ortaya çıkarmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2016). Deneysel desenli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına bireyler random (rastgele) seçilirler (Creswell, 2012). Yarı deneysel desenli çalışmalarda ise üzerinde herhangi bir değişikliğin yapılamayacağı gruplar deney kontrol grubu olarak atanırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Diğer bir ifade ile yarı deneysel desende bireyler rastgele atanmazlar. Yarı deneysel desenli çalışmalarda araştırma yapan kişinin bağımsız değişken üzerindeki kontrolü kısıtlıdır (Neuman, 2016).

Tablo 1

Çalışmada Uygulanan Deneysel Model

GR	Öntest	İşlem	sontest
DG	Başarı testi +Tutum ölçeği	TYS Modeline dayalı öğretim etkinlikleri ve uygulamaları	Başarı testi+Tutum ölçeği
KG	Başarı testi + Tutum ölçeği	MEB öğretim programı	Başarı testi + Tutum ölçeği

Çalışma, yarı deneysel desene uygun olarak eşitlenmemiş kontrol grubu desende yürütülmüştür. Creswell (1994) yarı deneysel desenlerin kullanılmış olduğu çalışmalarda grupların rastgele seçildiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde, Karasar

(2004)'da bu modelin öntest-sontest kontrol grublu modele benzediğini; temel farklılığın oluşturulan grupların rastgele oluşturulması olarak ifade etmektedir. Fakat Karasar (2004) oluşturulan grupların her ne kadar random bir şekilde oluşturulsa da grupların benzer özellik ve niteliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple, çalışma gruplarının oluşturulmasında grupların benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde bir ilde bulunan bir ortaokulun 7. sınıflarından seçilen iki şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 16 kız, 23 erkek; kontrol grubunda ise 20 kız, 21 erkek olmak üzere toplamda 80 öğrenci ile yürütülen araştırmada öğrenci bilgilerine ilişkin dağılım tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilere İlişkin Dağılım

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	n
Deney	16	41	23	59	39
Kontrol	20	48,8	21	51,2	41

Araştırmada her iki grubun da çeşitli açılardan birbirlerine denk olmasına dikkat edilmiştir çalışmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinlerle birlikte:

- Okul yönetiminden sınıflar hakkında bilgi alınmış,
- Sınıf rehber öğretmenlerinden bilgi alınmış,
- Öğrencilerin 6. sınıf genel not ortalamalarına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci başarısının ölçülmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi öntest-sontest olarak; ayrıca; Orakcı'nın (2017) geliştirmiş olduğu beşli likert tipinde "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" de araştırma sürecinde derse yönelik tutumları belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Başarı Testi

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 31 soruluk bir test kullanılmıştır. Başarı testinde yer alan sorular, "Sports (10 soru)", "Biographies (10 soru)" ve "Wild Animals (11 soru)" ünitelerinden oluşturulmuştur. Test maddeleri hazırlanmadan önce kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuş ve ünitelerin kazanımları dikkate alınarak soru dağılımı şekillendirilmiştir. Başarı testinin oluşturulma sürecinde ilk olarak Ortaokul İngilizce dersi Öğretim Programı

incelenmiştir. Daha sonra, 7. sınıf ders kitapları incelenmiş ve sorular bu kitaplar göz önüne alınarak öğrenci seviyelerine uygun şekilde hazırlanmıştır. Oluşturulan başarı testi üç Eğitim Bilimleri öğretim üyesi; çalışmanın yürütüldüğü ilin Ölçme Değerlendirme Merkezinde görev yapan bir, Bilim Sanat Merkezinde görev yapan bir ve farklı ortaokullarda görev yapan toplam 9 İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler yapıldıktan sonra son şeklini alan başarı testinin güvenilirliğini belirlemek için başarı testi deneysel çalışmanın yürütüldüğü ortaokulda 8. sınıfta eğitime devam eden 197 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve teste ilişkin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri belirlenmiştir. Başarı testinin madde gücü .57, madde ayırtıcılık gücü .43 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılığı için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Bu değer .849 olarak bulunmuştur. Hesaplama sonucuna göre başarı testinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Süreçte grupların İngilizce dersine yönelik tutumları, Orakcı'nın (2017) geliştirdiği "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek 16 madde ve iki alt boyuttan (bilişsel-duyuşsal) oluşmaktadır. Orakcı (2017) tarafından yapılan hesaplamada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .895 olarak belirlenmişken; bu çalışmada ise ölçeğinin Cronbach alfa değeri .881 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada deneysel süreç 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında "Sports, Biographies ve Wild Animals" ünitelerini kapsayan; 1 hafta pilot uygulama, 1 hafta sınıfta uygulanması ve 9 hafta (36 ders saati) da eğitim-öğretim uygulaması olmak üzere toplam 11 hafta olacak biçimde yürütülmüştür. Kontrol grubunda, belirtilen üniteler mevcut MEB öğretim programı ile deney grubunda ise aynı kazanımlar TYS modeli ile işlenmiştir. Sürecin başında öntest olarak kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği süreç sonunda sınıfta uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışma sürecinde toplanan verilerin analizi için lisanslı bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş aynı zamanda veri setinin çarpıklık basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda değerler normal dağıldığı için analizlerde parametrik testlerden eşli ve bağımsız gruplar t-testleri tercih edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma denenceleri dikkate alınarak, grupların, başarı testi ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Birinci Deneyce İlişkin Bulgular

Birinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön test	41	11,66	4,32	40		
Son test	41	22,78	5,48	40	13,91	,000

Yapılan hesaplamalara göre, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi başarı testi öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine istatistiksel ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(40)=13,91$; $p<0.05$]. Elde edilen bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğunu göstermektedir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

İkinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön test	39	12,62	4,44	38		
Son test	39	25,69	4,94	38	16,66	,000

Yapılan işlemlere göre, deney grubu için başarı testi öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu [$t(38)=16,66$; $p<0.05$] görülmüştür. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında süreçte bir artış yaşandığı ifade edilebilir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Üçüncü denenceye ilişkin bulgular, tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
---------	---	-----------	----	----	---	---

Deney	39	25,69	4,94	78		
Kontrol	41	22,78	5,48	78	2,49	,015

Tablo 5'teki işlemler dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin sınav puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sınav puanları arasında, deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu [$t(78)=2,49$; $p<0.05$] görülmüştür.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Dördüncü denenceye ilişkin bulgular, tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sınav Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön test	41	53,54	13,14	40		
Son test	41	58,44	11,37	40	4,01	,000

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum ölçeği öntest-sınav puanları arasında, sınav lehine anlamlı fark bulunmuştur [$t(40)=4,01$; $p<0.05$].

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Beşinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sınav Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Ön test	39	56,15	7,76	38		
Son test	39	60,77	9,65	38	4,32	,000

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öntest-sınav puanları arasında sınav puanları bağlamında, anlamlı fark olduğu [$t(38)=4,32$; $p<0.05$] görülmüştür.

Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Altıncı denenceye ilişkin bulgular, tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	39	60,77	9,65	78		
Kontrol	41	58,44	11,37	78	,985	,328

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından yüksek olduğu; ancak bunun istatistiksel ve manidar bir fark [$t(78)=,985$; $p>0.05$] oluşturmadığı görülmüştür.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Yedinci denenceye ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur. .

Tablo 9

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öntest	41	3,31	,84	40		
Sontest	41	3,61	,71	40	-3,305	,002

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutuna göre, öntest-sontest puanları bağlamında ve sontest puanları lehine anlamlı fark olduğu [$t(40)=-3,305$; $p<0.05$] görülmüştür.

Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Sekizinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön test	39	3,60	,54	38		
Son test	39	3,87	,60	38	-3,500	,001

Tablo 10’a göre deney grubunun, tutum ölçeği duyuşsal boyutuna ilişkin öntest-

sontest puanları bağlamında ve sontest puanları lehine anlamlı farklılık [$t(38) = -3,500$; $p < 0.05$] olduğu görülmüştür.

Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Dokuzuncu denenceye ilişkin bulgular, tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Duyuşsal Alt Boyutuna Ait Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	39	3,87	,60	78		
Kontrol	41	3,61	,71	78	1,777	,079

Deney ve kontrol gruplarının, tutum ölçeği duyuşsal boyutu sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel açıdan farklılık [$t(78) = 1,777$; $p > 0.05$] tespit edilmemiştir.

Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Onuncu denenceye ilişkin bulgular, tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Bilişsel Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön test	41	3,39	,87	40		
Son test	41	3,71	,77	40	-3,922	,000

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubunun, öntest-sontest puanları bağlamında sontest puanları lehine istatistiksel farklılık olduğu [$t(40) = -3,922$; $p < 0.05$] görülmüştür.

On Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

On birinci denenceye ilişkin bulgular, tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Bilişsel Alt Boyutuna Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
------	---	-----------	----	----	---	---

�n test	39	3,35	,87	38		
Son test	39	3,66	,77	38	-3,268	,002

Tablo 13'teki hesaplamalar ışığında deney grubu  ğrencilerinin, tutum  l eğinin bilişsel alt boyut  ntest-sontest puanları arasında ve sontest lehine istatistiksel fark bulunduğu [t(38)= -3, 268; p<0.05] görülmüştür.

On İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

On ikinci denenceye ilişkin bulgular tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu  ğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum  l eğinin Bilişsel Alt Boyutuna Ait Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	39	3,66	,75	78		
Kontrol	41	3,71	,77	78	-,308	,759

Tablo 14 incelendiğinde, grupların sontest puanları arasında tutum  l eği bilişsel alt boyut bağlamında istatistiksel bir farkın bulunmadığı [t(78)= -,308; p>0.05] görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve  neriler

TYS modelinin akademik başarıya etkisi incelendiği bu araştırmada deneysel işlem sürecinde deney grubunda dersler TYS modeli; kontrol grubunda ise geleneksel (MEB  ğretim programı ve etkinlikleri) yöntem ile yürütülmüştür. TYS modelinin uygulanmaya başlanmasından önce gruplara akademik başarı  ntesti uygulanmıştır. Yapılan  ntest sonucunda her iki grubun (deney ve kontrol grubu) da birbirlerine denk seviyede oldukları görülmüştür deneysel uygulama süreci sonrasında yapılan sontest sonucunda grupların puanların manidar biçimde farklılaştığı ve bu farkın ise deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, TYS modeli ile yapılan İngilizce  ğretiminin geleneksel  ğretim modeline göre daha etkili olduğunu ortaya konmuştur. Deney grubunun daha başarılı olma nedenleri: TYS modelinin öğrencilere akranları ile birlikte öğrenme fırsatı vermesi (Baby & Sabtan, 2022; Shukla & Mcinnis, 2021);  ğrencilere istedikleri yerde ve zamanda öğrenme imkânı sunması (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Talan, 2018);  ğrencilere sınıf dışında kendi hızlarında öğrenme imkânı sunması (Moffet & Mill, 2014);  ğretmen tarafından  evrimi i olarak sunulan kaynaklara/içeriklere öğrencilerin istediğinde ulaşabilmesi (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; G  , 2017; Talan, 2018; Akdeniz, 2019;  akar, 2019; Keskin, 2020); ve öğrencilere kavram yanlışlarını düzeltme fırsatı vermesi (Braun, Ritter & Vasko, 2014) olarak ifade edilebilir. Yine

alanyazın tarandığında, mevcut araştırmadaki bu sonucu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Missildine vd., 2013; Talley & Scherer, 2013; Albert ve Beatty, 2014; Ahmed, 2016; Pavanelli, 2018; Ayçiçek, 2018; Pattanaphanchai, 2019; Alamri, 2019; Abedi, Keshmirshakan & Namaziandost, 2019; Akdeniz, 2019; Mohammadi, Barati & Youhanaee, 2019; Najmi, 2020; Macale, Lacsamana, Quimbo & Centeno, 2021; Zou & Zhang, 2021; Sevillano-Monje, Martín-Gutiérrez & Hervás-Gómez, 2022; Boateng, Essel, Vlachopoulos, Johnson & Okpattah, 2022; Kadiri, 2024; Şık ve Zehir Topkaya, 2024). Valizadeh ve Soltanpour (2020) dil bilgisi ve yazma becerileri; Tuna (2017) da TYS modelinin İngilizce yazma becerisine etkisi ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında TYS uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer durum, Al-Harbi ve Alshumaimeri'nin (2016) TYS modelinin öğrenenlerin İngilizce dilbilgisi başarılarını, algılarını ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarında da ortaya konmuş ve TYS modeli ile yürütülen İngilizce derslerinde olumlu sonuçlar alındığı ifade edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde TYS modeli ile ilgili çalışmaların yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğun bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde ise fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler derslerinde yapıldığı görülmektedir; ancak, İngilizce dersinde TYS modelinin uygulandığı çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle 7. sınıf İngilizce dersinde TYS modelinin akademik başarı ve tutuma etkisi ile ilgili çalışmaya ulaşılabilen araştırmalar arasında rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın yabancı dil öğretimi bağlamında alanyazına katkı sağlayacağı ve ilerleyen süreçte ortaokul düzeyinde yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada üzerinde durulan bir diğer durum TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisidir. Deneysel süreç sonunda İngilizce dersine yönelik toplam tutumda gruplar arasında bir farklılık oluşmamıştır. Ölçeğin duyuşsal ve bilişsel alt boyutları bağlamında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşmamıştır. Başka bir ifade ile grupların sönest karşılaştırmalarında anlamlı bir farka rastlanmamış ve Ortaokul İngilizce dersine yönelik tutum bağlamında, TYS modelinin bir etkisi olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bell (2015) lise düzeyinde yaptığı benzer bir çalışmada TYS uygulamaları ile tutum bağlamında bir fark oluşmadığını ifade etmiştir. Güç (2017) de yürüttüğü benzer bir çalışmada TYS uygulamasının öğrenci tutumlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Akdeniz (2019) de yürüttüğü çalışmasında TYS uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın alanyazında TYS modelinin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin tutumlarına olumlu etki ettiği ile ilgili birçok çalışmayla karşılaşmak da mümkündür. Bu bağlamda hem derse hem TYS modeline ilişkin olumlu tutumların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Muluk, Zainuddin & Dahliana (2022) Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi (IELTS) hazırlık kursu yazma dersinde yapmış oldukları çalışmada TYS modelinin öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkisini ve öğrenci tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin hem yazma performanslarını artırdığı hem de modele karşı olumlu tutum

sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lestari (2021)  alışmasında Endonezyada bulunan bir üniversitede dördüncü sınıfta eēitim gören  ērencilerin TYS modeline karşı tutumlarını incelemiştir. Toplamda 75  ērencinin katılmış olduēu çalışma sonucunda  ērencilerin genel olarak TYS modeline karşı olumlu tutum sergilediēi belirtilmiştir. Namaziandost, Ziafar & Neisi (2020) de çalışmalarında İngilizceyi yabancı dil olarak  ērenen bir  ērenci grubu üzerinde TYS modelini kullanmaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Yapılan analiz sonucunda  ērencilerin modele karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar baēlamında, araştırma süreci de dikkate alınarak TYS modelinin akademik başarıya etkisini ölçmek için bu çalışmada akademik başarı testinin kullanıldıēı; ancak ileride yapılacak olan çalışmalar için farklı dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tamamını ölçmeye yönelik uygulamaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, günümüzde çok çeşitli teknolojik araçlara rahat bir şekilde ulaşabilen  ērenciler için video izlemek  ērencileri tatmin etmeyebilir. Bu sebeple,  ērencilerin ders videolarına olan ilgilerini artırmak için TYS modeli çeşitli web araçlarıyla zenginleştirilerek uygulanması önerilebilir. Böylece mevcut araştırmada ortaya çıkan derse yönelik tutumda bir etkinin oluşmama durumunun önüne geçilmesi yani İngilizce dersine yönelik tutumların TYS modelinden olumlu biçimde etkilenmesi saēlanabilir. Çalışma 7. sınıf  ērencileri ile y r t lm ştir. İlgili alanyazın incelendiēinde ortaokul düzeyinde TYS modeli ile ilgili farklı alanlarda (Fen, Matematik, Sosyal, vb.) birçok çalışma yürütülmüşken İngilizce dersi baēlamında pek fazla çalışma yapılmadıēı dikkat çekmektedir. Bu yüzden, ortaokul düzeyinde TYS modelinin  ērenci akademik başarisına etkisini ve  ērencilerin modele yönelik tutumlarını incelemek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yürütülebilir. Benzer nitelikte çalışmalar karma yöntemle de yürütülebilir. Böylece nitel ve nicel verilerle derinlemesine deēerlendirmeler yapılır ve sürece ilişkin nedenler üzerinde daha kolay durulabilir. Bu  alışma ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer  alışmalar farklı eēitim kademelerinde de yürütülebilir. Özellikle ilkokul düzeyinde yürütülerek oradaki sonuçlar deēerlendirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar, bu çalışmaya eēit oranda katkı saēlamıřlardır.

Etik Kurul Beyanı

Bu  alışma için “Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu”ndan etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Abedi, P., Keshmirshakan, M. H. & Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 43-56.

- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114. <http://dx.doi.org/10.17265/1539-8080/2016.02.003>
- Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. (Tez No. 550404) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi - Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aksoy, İ. ve Aydın, A. (2022). Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf fen bilimleri dersi aynalarda yansıma ve ışığın soğurulması ünitesinin öğretilmesine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 203-223.
- Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in 129 a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(1), 103-119. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2019.096786>
- Albert, M. & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.929559>
- Algarni, B. & Lortie-Forgues, H. (2023). An evaluation of the impact of flipped-classroom teaching on mathematics proficiency and self-efficacy in Saudi Arabia. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 414-435. <https://doi.org/10.1111/bjet.13250>
- Al-Harbi, S. S. & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Ash, K. (2012). Educator sevaluate flipped classrooms. *Education Week*, 32(2), s6-s8.
- Atkins, K. (2018). Student perceptions and student achievement in a higher education partially flipped classroom. [Doctoral dissertation]. Liberty University, Lynchburg, VA, the USA. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2859&context=doctoral>
- Aybirdi, N., Efe, H. ve Atasoy Şal, Ç. (2023). the impact of flipped learning on 12 learners' achievements: A Meta- Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 11, 41-60. <https://doi.org/10.34293/education.v11iS1-Jan.5891>
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 542040) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi - Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>

- Baby, K. T. & Sabtan, Y. (2022). The relevance of flipped classrooms for ESP courses in the post COVID-19 scenario. *Hong Kong Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.55463/hkjss.issn.1021-3619.60.39>
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment*. [Master's thesis]. Brigham Young University, the USA. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/4444/>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. ve Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200).
- Boateng, A. A., Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Johnson, E. E. & Okpattah, V. (2022). Flipping the classroom in senior high school textile education to enhance students' learning achievement and self-efficacy. *Education Sciences*, 12(2), 131. <https://doi.org/10.3390/educsci12020131>
- Braun, I., Ritter, S. & Vasko, M. (2014). Inverted classroom by topic-a study in mathematics for electrical engineering students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 4(3), 11-17. <https://doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3299>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler. Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Cavage, C. M. (2023). The Pillars of FLIP (Technology Panel). https://projects.coned.ncsu.edu/opd/ESL/pdf/Christina%20Cavage%20-%20Handout_FRI_techpanel_5_19_17.
- Chen, L. L. (2016). Impacts of flipped classroom in high school health education. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(4), 411-420. <https://doi.org/10.1177/0047239515626371>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers and Education*, 79 (2014), 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Creswell, J. W., (1994). *Research Design Qualitative & Quantitative Approaches*. London, Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2012). *“Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating, Quantitative and Qualitative Research”* (4. b.). New York: Pearson.
- Çakar, V. (2019). *Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme ürünleri üzerine etkisi.* (Tez No. 567666) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi - Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi.* (Tez No. 545413) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Elian, S. A. & Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(02), 110–125. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7816>
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Tech Trends*, 57(6), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193-213. <https://doi.org/10.30703/cije.465095>
- Fraga, L. M. & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers’ perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.967420>
- Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system. *Educational Technology & Society*, 24(3), 44-60.
- Gannod, G. C., Burge, J. E. & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering (p. 777-786). <https://doi.org/10.1145/1368088.1368198>
- Ghaemi, H. & Bayati, M. (2021). Software technology and writing skills improvement of intermediate EFL Learners. *Journal of Research in Techno-based Language Education*, 1(2), 15-28. <https://doi.org/10.22034/jrtle.2021.138945>
- Gökdemir, A. ve Gazel, A. A. (2019). Ters yüz öğrenmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 239-249.

- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. (Tez No. 478696) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case study of the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62–66. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43631584>
- Ifenthaler, D., Gibson, D. C. & Zheng, L. (2018, July). The dynamics of learning engagement in challenge-based online learning. In 2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 178-182). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2018.00049>
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. (Master's thesis). The University of British Columbia.
- Kadiri, H. (2024). Use of flipped classroom instructional strategy for improving students' academic achievement in colleges of education. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, 8(1), 140-151.
- Kaman, N. (2020). *İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma*. (Tez No. 610531) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2017). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102. <https://doi.org/10.1177/0047239516686047>
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Kayan, M. F. ve Adıgüzel, A. (2021). evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve uzun vadede kalıcılığa etkisi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 300-331. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1028611>
- Keskin, E. (2020). *Ters yüz sınıf yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersi "Asitler, Bazlar ve Tuzlar" ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 623592) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi - Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *Coll. Teach.* 41, 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>

- 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. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- Lestari, I. W. (2021). Flipped classroom in Indonesian higher education: A mixed- method study on students' attitudes and experiences. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 243-257. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.17636>
- Macale, A., Lacsamana, M., Quimbo, M. A. & Centeno, E. (2021). Enhancing the performance of students in chemistry through flipped classroom with peer instruction teaching strategy. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 717-747. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1598>
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances Physiology Education*, 30, 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-599. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>
- Moffet, J. & Mill, A. C. (2014). Evaluation of the flipped classroom approach in a veterinary professional skills course. *Advances in medical education and practice*, 415-425. <https://doi.org/10.2147/amep.s70160>
- Mohammadi, J., Barati, H. & Youhanaee, M. (2019). The effectiveness of using flipped classroom model on Iranian EFL learners' English and their willingness to communicate. *English Language Teaching*, 12(5), 101-115. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n5p101>
- Muluk, S., Zainuddin, Z. & Dahliana, S. (2022). Flipping an IELTS writing course: Investigating its impacts on students' performance and their attitudes. *Studies in English Language and Education*, 9(2), 591-612. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i2.23314>
- Najmi, A. H. (2020). The effectiveness of flipped classroom approach on students' achievement in English language in Saudi Arabian southern border schools. *International Education Studies*, 13(9), 66-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p66>
- Namaziandost, E., Ziafar, M. & Neisi, L. (2020). Students' attitudes toward flipped classroom model: Focusing on Iranian advanced EFL learners. *English Language Teaching and Research Journal*, 1(2), 16-26. <http://dx.doi.org/10.33474/eltar-j.v1i2.6411>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. (Tez No. 481748) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Nederveld, A. & Berge, Z. L. (2015). Flipped learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 27(2), 162–172. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2014-0044>
- Neuman, W.L.(2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*, Yayın Odası Yay., Çevr. Sedef Özge.
- Orakcı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi.* (Tez No. 461449) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Pattanaphanchai, J. (2019). An investigation of students' learning achievement and perception using flipped classroom in an introductory programming course: A case study of Thailand higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), 4. <https://doi.org/10.53761/1.16.5.4>
- Pavanelli, R. (2018). The flipped classroom: A mixed methods study of academic performance and student perception in EAP writing context. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(2), 16-26. <http://dx.doi.org/10.30845/ijll.v5n2a3>
- Phillips, C. R. & Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *ASBBS Proceedings*, 21(1), 519.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(2), 132-143.
- Sevillano-Monje, V., Martín-Gutiérrez, Á. & Hervás-Gómez, C. (2022). The flipped classroom and the development of competences: A teaching innovation experience in higher education. *Education Sciences*, 12(4), 248. <https://doi.org/10.3390/educsci12040248>
- Shimamoto, D. (2012, April 17) Implementing a flipped classroom: An instructional module. Powerpoint presented at *the Technology, Colleges, and Community Worldwide Online Conference*.
- Shukla, N. J. & Mcinnis, E. (2021). Flipped classroom: Success with first year mathematics students. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 32-47. <https://doi.org/10.46328/ijonses.56>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* (Tez No.

- 638124) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi*. (Tez No. 708082) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: Akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Tez No.630057) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şık, P., ve Zehir Topkaya, E. (2024). Flipped classroom model with young learners' vocabulary learning in primary ELT classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 302-333. <https://doi.org/10.17718/tojde.1213698>
- Şimşek, A. (2021). *Öğretim Tasarımı* (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Talan, T. (2018). *Dönüştürülmüş sınıf modeline göre e-öğrenme ortamının tasarımı ve modelin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 534135) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Virginia: Stylus Publishing.
- Talley, C. P. & Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a "flipped" STEM course. *Journal of Negro Education*, 82(3), 339-347. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.3.0339>
- Tolks, D., Romeike, B. F., Ehlers, J., Kuhn, S., Kleinsorgen, C., Huber, J., ... Sailer, M. (2020). The online inverted classroom model (oICM). A blueprint to adapt the inverted classroom to an online learning setting in medical and health education. *MedEdPublish*, 9. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000113.2>
- Tu, H. W. & Liu, Y. H. (2016). Understand the flipped classroom: A reflection. *International Journal of Arts & Sciences*, 9(2), 249.
- Tully, D. (2014). *The effects of a flipped learning model utilizing varied technology verses the traditional learning model in a high school biology classroom*. [Master's thesis]. Montana State University, Bozeman, Montana, The USA.
- Tuna, G. (2017). *An action study on college students' EFL writing skills development through flipped classroom environments*. (Tez No. 502967) [Master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Ünsal, G. (2021). *The effect of flipped classroom model on students' learning English*. (Tez No. 704170) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi - Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Valizadeh, M. & Soltanpour, F. (2020). The flipped pedagogy: Effects on the grammatical competence and writing skill of basic users of English. *International Journal of Instruction*, 13(3), 761-776. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13351a>
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. & McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*: Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. ve Ateş-Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86. <https://doi.org/10.17755/esosder.289652>
- Zou, D. & Zhang, R. (2021). Flipped primary EFL classrooms: impact, feasibility, and potential. *ELT Journal*, 75(3), 267-277. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab017>

Extended Abstract

In today's world, it is seen that technology surrounds every aspect of human life (Ünsal, 2021) and this leads to some small or big changes in every aspect of our lives (Kaman, 2020). It can be given as an example that it directly or indirectly affects every area, from shopping to banking transactions, from reservation transactions to children's playing habits. This impact on every aspect of life is also seen intensely in the field of education. With the inclusion of smart boards and other technological tools in the education process, this has brought changes in many areas such as student-teacher needs (Akdeniz, 2019). New education models have emerged in parallel with the constantly developing and changing technological developments in education. One of these education models is the flipped classroom, whose popularity is increasing day by day. This model can be expressed as the theoretical information given in the course and the processes of increasing the level of knowledge on the subject are done at home, and the activities done at home to reinforce the subject are done at school.

The aim of this study was to examine the effect of the flipped classroom (FL) model on the academic achievement of 7th grade students in English class and their attitudes towards the course. The study group consists of 80 students (experimental group = 39; control group = 41) studying at a secondary school in a province in the Mediterranean region in the 2022-2023 academic year. There were 39 students in the experimental group and 41 students in the control group. The study, which used a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, was conducted for a total of 11 weeks. Lessons were conducted with the flipped classroom model in the experimental group and with the traditional method in the control group. Before and after the experimental study, academic achievement test and attitude scale were

applied to both groups as pretest and posttest. The achievement test was developed by the researchers and consisted of 31 questions. The test's difficulty index was .57, the the discrimination index was .43, and test's Kuder Richardson-20 (KR-20) value was found as .84. The licensed SPSS was applied to analyze the data. Paired groups and independent groups t-test were used to analyze the data.

In the study, firstly, the effect of the flipped classroom model on students' academic achievement was examined. As a result of the academic achievement test posttest, a significant difference was found between the experimental ($\bar{x} = 25.69$) and control ($\bar{x} = 22.78$) groups [$t(78)=2.49$; $p<0.05$]. According to this result, it was concluded that the experimental group students were more successful than the control group students. There are many studies that support the findings obtained as a result of this research (Ahmed, 2016; Akdeniz, 2019; Albert & Beatty, 2014; Ayçiçek, 2018; Boateng et al., 2022; Macale et al., 2021; Mohammadi, Barati & Youhanaee, 2019; Najmi, 2020; Pattanaphanchai, 2019; Pavanelli, 2018; Sevillano-Monje et al., 2022; Zou & Zhang, 2021). The reasons why the students in the experimental group are more successful than the students in the control group can be expressed as follows: giving students the opportunity to learn with their peers (Baby & Sabtan, 2022; Shukla & Mcinnis, 2021); offering students the opportunity to learn wherever and whenever they want (Bergmann & Sams, 2012; Moffet & Mill, 2014; Talan, 2018); offering students the opportunity to learn at their own pace outside the classroom (Moffet & Mill, 2014); giving students the opportunity to correct misconceptions (Braun, Ritter & Vasko, 2014).

Secondly, the students' attitudes towards the English lesson were examined in the research. According to the posttest mean scores, the attitude scale mean score of the students in the experimental group was $\bar{x}= 60.77$ and the attitude scale mean score of the students in the control group was $\bar{x}= 58.44$. This result shows that the average score of the experimental group students is higher than the average score of the control group students. Even though the experimental group had higher mean scores, there was no significant difference between the experimental and control groups in the attitude scale posttest mean scores [$t(78)= .985$; $p>0.05$]. There are some studies that support the findings obtained as a result of this research (Akdeniz, 2019; Şerefli, 2020). In the affective sub-dimension of the attitude scale, the posttest average of the students in the experimental group was $\bar{x}= 3.87$ and the posttest average of the students in the control group was $\bar{x}= 3.61$. According to this result, it is seen that the average score of the experimental group students is higher than the control group students. However, this difference was not statistically significant [$t(78)=1.777$; $p>0.05$]. In the cognitive sub-dimension of the attitude scale, the posttest average score of the students in the experimental group was $\bar{x}= 3.66$, and the posttest average score of the students in the control group was $\bar{x}= 3.71$. According to this result, the average of the control group students was higher than the average of the experimental group students, but this difference was not significant [$t(78)= -.308$; $p>0.05$]. According to these results, as the flipped classroom model has a positive effect on learning, it is recommended to

conduct it at different education levels, especially at the primary school level, and evaluate the results.

Türkçe Dersi İzlenelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Durum Tespiti

Emine Ulu Aslan*

Makale Geliş Tarihi:25/04/2024

Makale Kabul Tarihi:13/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1473713

Öz

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin medya metinleriyle hazırladıkları ders izlenelerinde medya okuryazarlığı ilkelerine ve anahtar sorularına ne derece yer verdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'nda "Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı" dersini almış (f=7) ve daha önce medya okuryazarlığına yönelik herhangi bir ders almamış (f=7) olan 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta okullarda görev yapmaktadır. Durum çalışması olarak yapılandırılan çalışmada, 14 Türkçe dersi izlenesi içerik analizi ile yorumlanmıştır. Bulgular; izlenelerde medya okuryazarlığı ilkelerinin bulunma durumunun, medya iletilisinin kaynağına, kurgusuna ve tekniğine, medya iletilisinden çıkarılabilecek anlamların farklılığına, medya iletilisindeki kodlanmış veya kapsam dışı bırakılmış mesajlara ve medya iletilisinin gönderilme amacına göre çeşitlilik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı ilkeleri, Türkçe eğitimi, Türkçe dersi izleneceleri

A Situation Assessment on Media Literacy Education in Turkish Course Syllabuses

Abstract

This study aims to determine to what extent Turkish teachers include media literacy principles and key questions in the course syllabuses they prepare with media texts. The study group consists of 14 Turkish teachers who took the "Media Literacy and Use of Media in Education" master course (f=7) and who had not taken any course on media literacy before (f=7). Teachers work in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in different provinces of Turkey. In the study structured as a case study, 14 Turkish course syllabuses were interpreted with content analysis. The presence of media literacy principles in the syllabuses has varied according to the source, fiction, and technique of the media message, the difference in meanings that can be derived from the media message, the coded or excluded messages in the media message, and the purpose of sending the media message. In addition, it was determined that Turkish teachers who took a master's degree course on media literacy

* Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,

Muş, Türkiye, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6836-5589](https://orcid.org/0000-0002-6836-5589) 

Kaynak Gösterme: Ulu-Aslan, E. (2024). Türkçe dersi izlenelerinde medya okuryazarlığı üzerine bir durum tespiti. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2218-2237.

created more comprehensive and compatible syllabuses with principles/key questions of media literacy than Turkish teachers who had not taken any courses on media literacy before.

Keywords: *Media literacy principles, Turkish education, Turkish course syllabuses*

Giriş

Medya okuryazarlığının tanımları; medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme; medya mesajları oluşturma, katılma ve yansıtma becerileri üzerinde şekillenir (Hobbs, 2013; Baker, 2010; Thoman ,1995). Hobbs (2005), medyayı kullanmak ve yorumlamak için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak ifade edilen medya okuryazarlığının, bunlarla ilişkili öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklanan bir tür "eleştirel" okuryazarlık içerdiğini belirtir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin temel kavramları, John Dewey ve Paulo Freire gibi eğitimcilerin fikirlerini takip eden eleştirel pedagoji ile ilgilidir (Kellner & Share, 2007, 65). Dewey'in (2014) pragmatik yaklaşımı, teoriyi pratiğe bağlayarak öğrencilerin benzer şekilde yansıtıcı düşünceyi eylemle ilişkilendirmesini gerektirirken Freire'in (1991) ele aldığı pedagoji anlayışı her türlü sosyal duruma karşı eleştirel bilinci zorunlu kılar. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı eğitimi, aktif öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi 21. yüzyılın becerilerini hedef alır ve toplumu dönüştürmek için öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalojik iletişimin altını çizer.

Bugün zaman, mekân ve yöntem olarak her şekilde gerçekleşen öğrenme göz önüne alındığında, öğrendiklerimizin ve öğrenme şeklimizin kaynaklarında ve içeriğinde büyük bir değişiklik gerçekleştiğini; bu değişikliğin medya ile eğitim, eğlence ve öğrenme arasındaki yakınsamaya odaklandığını görürüz (Thoman & Jolls 2004). Yakınsama, birden fazla medya platformu arasında içerik akışı, birden fazla medya endüstrisi arasında iş birliği ve istedikleri eğlence deneyimlerini aramak için medya izleyicilerinin davranışlarını kapsar (Jenkins, 2006). Bu bağlamda, her türlü içeriğin, ait oldukları veya kapsadıkları alanlarla bir araya gelme eğilimi vardır. Bu nedenle, medya okuryazarlığı güncel olana yani bugüne odaklanır ve eğitimle yakından ilişkilidir. Toplumdaki medya doyunluğunun yanı sıra, eğitimcilerin ve araştırmacıların çocuklar ve medya kullanımıyla ilgili çeşitli endişeleri de bulunmaktadır. Medyanın toplum üzerindeki etkisi, medya ve cinsiyet arasındaki ilişki, demokrasi ve sosyal gelişme, kaybolan etnik kültürler, medyanın eğitim üzerindeki etkileri, dijital bölünme, nesil farkları ve daha fazlası bu endişeler listesinde önemli başlıklardır (Wan & Gut, 2008). Bu endişelerin giderilmesi için eğitimciler medya okuryazarlığını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ustalaşmalarına yardımcı olmanın en iyi yollarından biri olarak görmektedirler (Aktaran Thoman & Jolls, 2004).

Medya okuryazarlığı, sınıf içi uygulamalarda metin çeşitliliğinin önemini vurgulamıştır (Bazalgette & Buckingham, 2012). Burada söz konusu olan metin anlayışı, sadece yazılı metinler olarak değil, sözlü, işitsel veya görsel formları da içerecek şekilde genişletilir. Disiplinlerarası alanlardan eğitim ortamına dâhil edilen görsel-ışitsel metinleri okumak, günlük yaşamdaki diğer anlam sistemlerini kapsar ve bunlar arasındaki ilişkilendirmeyi ifade eder (Lemish, 2015). Küçük yaşlardan itibaren yaşamlarının her alanlarında çok modlu metinlerle çevrili olan çocuklar 21. yüzyıl çağının bir gereği olarak çok uyarıcı ortamlarla çok kolay bir şekilde etkileşim kurabilirler. Bu, çocukların okul çalışmaları için geniş bir metin deneyimine hazır oldukları ve medya metinlerini de okumayı bekledikleri anlamına gelir (Bearne, 2009). Bu metinler, okuryazarlığın öğretilmesi konusunu da etkiler. Derslerde metin olarak medya girdilerinin de kullanıldığı bir eğitim yaklaşımı, izleme davranışlarında hem öğrenciyi hem de öğretmeni değişiklik yapmaya zorlar. Bu yaklaşım, medya içeriklerini eğitimde gerçek bir potansiyel olarak gören ve öğrencileri bu içeriklerle bilinçli güçlü birer okuyazar konumuna getirmeye çalışan öğretmenleri hedefler (Hobbs, 1998). Bununla birlikte bu anlayış aktif bir süreç olarak karşılaştırma ve medya mesajlarının analizine yönelik sosyal ve duyuşsal becerileri de içerir ve yeni yüzyılın okuryazarlık anlayışı için gerekli görülür. Medya okuryazarlığı eğitimi, sınıf ortamlarında öğrenci merkezli diyalogun yaratıcılığını vurgular ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla şekillenen analizlerin önüne geçer (Hobbs, 2013). Böylece öğrenciyi ezberden uzaklaştırarak kendi bireysel öğrenme süreçlerini geliştirebilecekleri ve okuryazarlık düzeylerinin sınırlarını zorlayabilecekleri olanaklar sunar. Tyner (2014)' a göre medya eğitimi, okuryazarlığı, yeni iletişim araçlarının kullanımı yoluyla genişletir ve bilginin eleştirel, sorgulayan ve yaratıcı kullanımını talep eden öğrenme ortamını teşvik eder. Bu sebeple medyanın öğrenmenin doğasını değiştirip dönüştüren bir olgu olarak gelişmekte olduğu görülür. Sorgulamaya dayalı, süreç odaklı pedagojiye dayanan medya okuryazarlığı, öğretmek için yeni bir konu değil, yeni bir yol ve daha da önemlisi yeni bir öğrenme biçimidir (Thoman & Jolls, 2004, 21).

Center for Media Literacy'nin (2003) medya okuryazarlığı eğitiminde kullanılacak beş ana sorusu; bilgi süreci becerilerini pratik, tekrarlanabilir, tutarlı ve ulaşılabilir bir şekilde edinme ve uygulama için bir çıkış noktasıdır. Bu sorular şu şekilde sıralanmaktadır (Thoman & Jolls, 2004):

1. Bu mesajı kim oluşturdu?
2. İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı?
3. Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilir?
4. Bu mesajda hangi yaşam tarzları, değerleri ve görüş noktaları temsil edilir veya kapsam dışı bırakılır?
5. Bu mesaj neden gönderiliyor?

Bu sorularla temellendirilen eleştirel düşünme temelli medya okuryazarlığı eğitiminde, öğretmen ve öğrenciler medya anlatısının içeriği, söylemi ile izleyicideki

alımlama arasındaki ayrımlara odaklanmalıdır. Bu, medya içeriğinin tek bir anlamla sınırlı olmadığını, farklı izleyiciler tarafından farklı şekillerde yorumlandığını ve müzakere edildiğini, karakterler ve olaylar arasındaki işaretlerin semiyotik doğasının onları inceleyen kişiler tarafından gözlemlenebildiğini vurgular. Anlam çıkarma ve müzakere sürecinde medya okuryazarlığı merkezinin öne sürdüğü beş anahtar soruya benzer olarak aşağıdaki sorular da önerilir (Gaines, 2010, 30):

1. Bilgi kaynağı kimdir/nedir?
2. Amaçlanan anlam nedir?
3. Bu iletişim olgusu neden mevcuttur (eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek vb. için)?
4. Kodlanmış (amaçlanan) mesaj, açıkça ifade edilmeyen varsayımları (veya ideolojik sessizliği), kültürel mitleri, metinler arası referansları, değerleri veya inançları gizler mi?
5. Farklı anlamların potansiyeli nasıl yorumlanabilir? Yani, amaçlanan anlamın olası alternatif yorumları nelerdir ve farklı insanlar aynı fenomeni neden farklı yorumlar? (Örneğin, bir temsil, aynı anda erkeklere hitap edebilirken kadınları rahatsız edebilir.)

Analiz yöntemleri, ele alınan medya yapısının özel doğasına ve sorulan soruların temeline bağlıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminde metinler; iletişim, güç, sosyal normlar, gelenekler, stereotipler veya ırk, sınıf, yaş, cinsiyet gibi kimlik kategorileri hakkında sorular ortaya çıkaran gözlemlere dayanabilmektedir. Tüm bu çalışmaların merkezinde medyanın “ne” olduğuna ilişkin beş temel ilke bulunur (Jolls & Thoman, 2008, 27):

1. Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
3. Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.
4. Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.
5. Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Eğitimciler ve akademisyenler, bu anahtar soruları ve ilkeleri, uygulayıcıların ve akademisyenlerin farklı disiplin geçmişlerine rağmen medya okuryazarlığına ilişkin ortak bir temel için yanıt olarak kullanmaktadırlar. Böylelikle öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine odaklanarak bir medya eğitimi anlayışını amaçlamışlardır.

Medya mesajlarına doyunluğun giderek artması medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin gereksinimin tüm zamanların en ciddi derecesine ulaşmasına neden olmuştur. Türkçe dersi öğretim programında (2019) medya metinlerine yönelik; hedef kitle, amaç (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme vb.),

mesaj, değerlendirme, örtülü anlamın belirlenmesi, paylaşım yapma, karşılaştırma, medya kaynaklarından görüş destekleyici kanıt bulma, kaynağı sorgulama unsurlarını içeren farklı dil beceri alanlarını kapsayan birçok kazanım bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde medya okuryazarlığı eğitimine yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak sosyal bilgiler dersi programını, sosyal bilgiler dersinin öğretmenlerini ve öğretmen adaylarını kapsadığı görülmektedir. Fakat medya okuryazarlığı becerilerinin okuryazarlık becerileri ile kurduğu bütüncül ilişki ve anadili eğitiminin bu becerileri kazandırmadaki yadsınamayacak rolü, son yıllarda medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmaları Türkçe eğitimi alanında da artırmıştır.

Türkçe eğitimi alanında hedef kitlesi, yöntemleri ve amaçları farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunlardan bazılarının Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili yeterliklerini ve Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı becerilerine sahip olma derecelerini kapsadığı görülür (Kaplan, 2017; Karaman & Karataş, 2009; Kırbas, 2019; Tutkun, 2020; Yıldırım, 2018). Birtakım araştırmalar, medya okuryazarlığı dersine ve eğitime ilişkin algı veya görüşleri ele almaktadır. Buna göre medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğretmen adayları arasındaki algısal farklılıkları bulgularan, Türkçe öğretmeni adaylarının “Medya Okuryazarlığı” dersine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin ifadelerine odaklanan araştırmalar kaleme alınmıştır (Atmaca, 2016; Devrani, 2020; Direkçi, Şimşek & Uygun, 2020; Kansızoğlu, 2016; Kesici & Kızılkaya, 2016). Medya okuryazarlığı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar incelendiğinde, bu değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Erişti & Erdem, 2018; Ulu & Baş, 2020). Türkçe dersi öğretim programını veya programlarını medya okuryazarlığı açısından ele alan çalışmalar ise reklam okuryazarlığı, ana dili eğitimi aracılığı ile medya okuryazarlığının kazandırılabilmesi ve 21. yüzyıl becerileri gibi inceleme ölçütleri belirlemişlerdir (Bal, 2018; Ensar & Gündüz, 2023; Sayın & Göçer, 2016). Son olarak; Dilekçi, Karatay ve Tezel (2022) araştırmalarında, medya okuryazarlığını da içine alan 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi için sınıf içi uygulamalara dikkat çekerek okullarda başvurulan etkinliklere ve öğretim tekniklerine yer vermişlerdir.

Bu çalışma, alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak Türkçe öğretmenlerinin medya metinlerine yer verdiği dersler için hazırladıkları izlencelere odaklanarak bu izlenceleri medya okuryazarlığı ilkelerinin bulunma durumları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. “Türkçe ders izlencelerinde medya okuryazarlığı ilkelerinin ve sorularının bulunma durumları nedir?” sorusuyla yapılandırılan çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletilerindeki bilginin kaynağına ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya alımlayıcısının ilgisini hedefleyen kurguya/teknige ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisinin alımlayıcısında oluşan farklı anlamların farkındalığına ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisinde kodlanan veya kapsam dışı bırakılan göstergelere ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisinin amacına ilişkin göstergelerin yer alma durumu nedir?

Medya okuryazarlığı ilkelerinin ve sorularının bulunma durumu “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan öğretmenler ile daha önce medya okuryazarlığına ilişkin herhangi bir dersi almamış öğretmenlerin ders izlencelerinde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, kanıtlarının toplandığı olgunun (olay, kavram, program, süreç vb.) dikkatli bir şekilde tanımlanmasını içerir (VanWynsberghe & Khan, 2007). Creswell (2002, s.61) bu yöntemi; bir olayı, aktiviteyi, süreci veya kişiyi/kişileri anlamayı içeren bir durum ve sınırlı sistemin derinlemesine anlaşılmasını ortaya çıkaracak bir problem olarak tanımlar. İç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılan araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin ders izlencelerinde medya okuryazarlığına ilişkin soruların ve ilkelerin bulunma durumu” incelenmiştir. İç içe geçmiş tek durum deseni, durum çalışmasının birden fazla analiz birimi içerdiği durumları kapsar ve tek bir durumda alt birimlere veya alt tabakalara da dikkat edildiğinde meydana gelir (Yin, 2003). Araştırmada iç içe geçmiş durumları, beş başlık altında toplanan sorulara ve ilkelere ait göstergeler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş kriterler söz konusudur (Patton, 2014, s. 243). Buna göre çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı’nda TRE523 kodlu “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” dersini almış (f=7) ve daha önce medya okuryazarlığına yönelik herhangi bir ders almamış (f=7) olan Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan toplamda 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı, İnceleme Nesneleri ve Veri Toplama Süreci

Çalışma için 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çalışma grubunda yer alan 14 Türkçe öğretmeninden medya metinlerine yer verdikleri iki saatlik bir ders izlencesi oluşturmaları istenmiştir. Öğretmenler tema, konu, hedef kitle ve kazanımlar açısından özgür bırakılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın inceleme nesnelere bu 14 ders izlencesinde yer alan okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri, etkinlik soruları ve görevler oluşturmaktadır. Bu izlencelerin değerlendirilmesi için veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Burada, izlencelerin verimli bir medya okuryazarlığı eğitimi için medya okuryazarlığı ilkelerini bulundurma durumları, her bir ilke ve anahtar soru için “yeterli”, “kısmen yeterli” ve “yetersiz” olarak sınıflandırılırken gerekçeler açıklama olarak sunulmuştur. Puanlama anahtarında medya okuryazarlığı ilkeleri ve sorularını kapsayan 5 madde bulunmaktadır.

Veri Analizi

Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ders izlenceleri içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmada kullanılan puanlama anahtarı, Türkçe eğitiminde medya okuryazarlığı becerisi üzerine uzmanlığı bulunan iki araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Uzman araştırmacılar, izlenceler için değerlendirmelerini karşılaştırıp fikir birliğine varmışlardır. Fikir birliğine varılamayan durumlarda üçüncü bir uzmana danışılmış ve uzmanlar arasında ortak bir noktada buluşma sağlanmıştır. İnanılabilirliğin sağlanması için ayrıca uzman incelemesi stratejisi (Merriam, 2013) kullanılmış olup araştırma verileri ve bu verilere dayalı olarak yazılan bulgular bölümü, araştırmacı dışında konu alanı uzmanı farklı bir araştırmacı tarafından da denetlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ders izlencelerinde Medya okuryazarlığı eğitimine rehberlik eden beş ana soru ve ilkenin bulunma durumları tartışılmıştır. Bu durumlar; yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz şeklinde derecelendirilirken soruların ve ilkelerin izlencelerde yer alma şekilleri, ilkeleri ve soruları destekleyici etkinliklerin özellikleri, kısmen yeterli olma durumunda eksik kalan yönler, yeterli ve yetersiz olma durumundaki gerekçeler tespit edilmiştir. Bulgular beş ilke ve anahtar soru ile paralel olarak beş farklı alt başlıkta sunulmuştur.

İzlenceler incelendiğinde, 5 izlencenin 6. Sınıf, 4 izlencenin 8. sınıf, 3 izlencenin 7. sınıf, 2 izlencenin ise 5. sınıf seviyesinde hazırlandığı görülmüştür. Temalar ve seçilen kazanımlar ise izlencelerde çeşitlilik göstermektedir. Tablo 1’de izlencelerin medya okuryazarlığı ilkelerini içerme durumları frekans cinsinden belirtilmiştir.

Tablo 1.

Türkçe Dersi İzlencelerinin Medya Okuryazarlığı İlkelerini İçerme Durumları

Grup	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
------	----------	----------------	---------

“Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan öğretmenlerin ders izlenceleri (f=7)	0	4	3
Daha önce medya okuryazarlığına ilişkin ders almamış öğretmenlerin ders izlenceleri (f=7)	5	2	0

Tablo 1 incelendiğinde ilk grup olan ve “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan öğretmenlerin ders izlencelerinin 4’ünün kısmen yeterli 3’ünün ise yeterli derecede medya okuryazarlığı ilkelerini içerdiği görülmektedir. İlk grupta yer alan öğretmenlerin ders izlencelerinden hiçbiri yetersiz düzeyde sınıflandırılmamıştır. İkinci grupta bulunan 7 Türkçe dersi izlencesinden 5’inin yetersiz olduğu tespit edilirken 2’sinin kısmen yeterli düzeyde medya okuryazarlığı ilkelerini içerdiği bulgulanmıştır. Bu grupta bulunan izlencelerden hiçbiri yeterli düzeyde bir sınıflandırmada yer almamaktadır. Yetersiz düzeydeki izlenceler 5 medya okuryazarlığı ilkesinin ve sorusunun hiçbir şekilde yer almadığı grubu temsil etmektedir. Kısmen yeterli düzeydeki izlenceler, bu ilkelere ve sorulardan en az birine ya da daha fazlasına yer veren sınıflandırmayı göstermektedir. Yeterli düzeydeki izlenceler, 5 medya okuryazarlığı ilkesinin ve sorusunun bütünü içeren grubu temsil etmekte ve bu ilkeler arasında güçlü bağlantılara yer vermektedir.

Medya İletilerindeki Bilginin Kaynağına İlişkin Bulgular

Medya iletisinin kaynağına ilişkin bilgi “bu mesajı kim oluşturdu?” sorusu ile şekillenir ve “bütün medya mesajlarının kurgulanmış olduğu” gerçeği ile ilkeselleştirilir. Buna göre medya okuryazarlığı için eleştirel düşünme sürecinde merak edilen ilk adımı oluşturur. Türkçe dersi izlenceleri incelendiğinde medya metinleri ile ilgili soruların ve ilgili etkinliklerin en fazla bu sorudan ve ilkeden yoksun olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2’de medya iletisinin kaynağına ilişkin izlencelerde yer alan göstergeler ve kaç izlencede bu iletinin bulunduğu frekans cinsinden sunulmuştur:

Tablo 2.

Medya İletisindeki Bilginin Kaynağına İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumu

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Medya iletisindeki bilginin kaynağı	Kişiler Şirketler Resmî Kurumlar	f=3

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere medya iletisindeki bilginin kaynağına ilişkin göstergeler Türkçe dersi izlencelerinde üç şekilde yer almaktadır. İzlencelerde, metin altı soruları ile öğrencilerin medya iletisinin kaynağını sorgulamasını isteyen öğretmenler genellikle reklam metinleri için bu sorgulamayı izlencelerine

yansıtmıştır. Örneğin izlence 1’de bir kek reklamı üzerinden “T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı hedeflenmiş ve reklam filmini oluşturan bileşenler etrafında içeriği kimin hazırlayabileceği hakkında tartışma soruları hazırlanmıştır. İzlence 3’te bu ileti ile ilgili olarak bir animasyon filmi kullanılmıştır. Filmin başındaki yapımcı şirketine dikkat edilip edilmediği sorulan izlencede filmin üreticisi olarak hangi şirketin isminin geçtiği ve bunun medya iletilisi üzerinde ne gibi bir rolü olabileceği üzerinde durulmuştur.

Medya İletisindeki Kurguya ve Kullanılan Tekniklere İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin izlencelerdeki en büyük farkındalığın medya iletilisinin alımlayıcısına yönelik kurgu ve teknikler hakkında olduğu tespit edilmiştir. Buna yönelik izlencelerde çocukların ilgisini çekebilecek medya metinleri seçilmiş ve etkinliğin hazırlık sorularından itibaren kurguya ve tekniğe ilişkin beyin fırtınası hedeflenmiştir. Tablo 3’te bu alt başlığa ilişkin göstergeler ve kaç izlencede buna ilişkin göstergelerin yer aldığı gösterilmektedir.

Tablo 3.
Medya İletisinde Kullanılan Kurgu ve Tekniklere İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumu

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Alımlayıcının ilgisini çekmek için kullanılan teknikler ve oluşturulan kurgu	Müzik	f=9
	Renk	
	Oyuncu seçimi	
	Değerler	
	Kültürel öğeler	
	Kullanılan yazının biçimi	
	Mizah	
	Duygular	
	Abartı	
	Hayal gücü	
Hedef kitleye yönelik teknikler		

Tablo 3 incelendiğinde medya iletilisinin alımlayıcısına yönelik kullanılan kurgu ve tekniklerde hem iletilinin sunulma biçimine hem de içeriğe yönelik birçok göstergenin yer aldığı görülür. İzlencelerde bu göstergelerin öğrenciler tarafından farkındalığının sağlanması için reklam, kamu spotu, reytingi yüksek diziler ve YouTube içeriklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin izlence 6’da bir kamu spotu etkinliğinde öğrencilere “Animasyonda verilen mesajlara ikna oldunuz mu, neden?” sorusu altında verilen cevapların maddelendirilmesi istenmiştir. İzlence 7’de ise bulaşık deterjanı için kurgulanmış bir reklam filminden hareketle öğrencilerin kendi reklam filmlerini hazırlamaları istenmiş ve bir akış hazırlanmıştır. “Siz satmak istediğiniz ürünü nasıl

pazarlardınız?” sorusu altında şekillenen akışa göre öğrenciler reklamını yapmak istedikleri ürünü, oyuncuyu, kullanacakları şarkıyı, sloganı, renkleri ve ön plana çıkarmak istedikleri duyguyu belirleyerek üretime teşvik edilmiştir. Etkinliğin son adımında ise bu reklam filmlerini oylamaları ve ilgilerini en çok hangi unsurların çektiği belirtilmeleri istenmiştir.

Medya İletisinin Alımlayıcısında Oluşan Farklı Anamlara İlişkin Bulgular

Medya iletisindeki mesajı alımlayan her insan için bir o kadar da farklı anlamların mevcut olabileceği ilkesi “Farklı insanlar benim dışımda bu mesajı farklı şekilde nasıl anlar?” sorusu ile biçimlenir. Buna göre medya iletilerindeki anlam üretimi, medya iletisinin oluşturulma aşamasında değil bakış açısının çeşitliliği ile birlikte alımlama sürecinde tamamlanır. Bu tamamlanma ise her bir alımlayan için karakterize edilir ve keskin sınırlara ve değişmez kalıplara bağlı değildir. Tablo 4’te bu anlamların farklılığına ilişkin sebepler/göstergeler ve izlencelerde yer alma durumları gösterilmektedir.

Tablo 4.

Medya İletisinin Alımlayıcısında Oluşan Farklı Anamların Kaynağına İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumları

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Alımlayıcıda oluşması beklenen anlamların çeşitliliği	Toplumsal cinsiyet rolleri	f=7
	Bağlı olunan kültür	
	Bağlı olunan sosyal sınıf	
	Kişisel ihtiyaçlar	
	Önyargılar	
	Duygular	
	Mizaç	
	Edebi, estetik ve kültürel birikim	

Tablo 4’teki göstergeler izlencelerde bir medya iletisindeki farklı anlamların sebepleri altında yatan kaynakları temsil eder. Medya okuryazarlığı eğitiminde bu göstergeler çok daha fazla çeşitlilik gösterse de Türkçe dersi izlencelerinde, özellikle kadın ve erkek arasındaki alımlama farklılıkları, bağlı olduğumuz kültürün anlam kodları, duygular ve mizaç, sosyal durumumuzun getirdiği kişisel ihtiyaçlar ve bunun bakış açımızı şekillendirmesi, önyargılarımız ve kültürel birikimler anlam üretme sürecindeki farklılıkların temelleri olarak yer almaktadır. Medya iletilerinden her farklı bireyin farklı anlamlar çıkarabileceği ilkesine 7 izlencede yer verildiği bulgulanmıştır. Örneğin İzlençe 5’te duyguları anlatan bir animasyon filminin öğrencilere izletilmesinden sonra yöneltilmesi gereken sorularda “filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yerleri nelerdir” sorusuyla farklılıkların varlığına ilişkin ilk adım atılmış daha sonra öğrencilerden animasyon karakterinin yaşamı, duygu durumu, okul

hayatı, arkadaşlık ilişkisi, aile ilişkisi ile kendi yaşamlarındaki benzerlikler ve farklılıkları belirlemeleri istenmiştir. Böylelikle “beğenme”nin ve “bence” ile başlayan anlama yönelik cümlelerin altındaki bağlantılar aranmıştır. Son olarak animasyon filmle ilgili animasyon karakterlerin aynı noktaya nasıl farklı şekilde ulaşabileceğine ilişkin altı şapkalı düşünce tekniğine dayalı bir etkinlik hazırlanmış karakterlerin davranışları ve kararları farklı duygu ve düşünce durumları ile ilişkilendirilerek yeni bir kurgu oluşturmaları istenmiştir. İzence 2’de ise masal prensesleri ile ilgili izletilen bir skeçten sonra öğrencilere bazı detayları komik bulup bulmadıkları sorulmuştur. Etkinlik incelendiğinde özellikle gülme duygusunun kaynağının kadın ve erkek rollerinin algılanma durumları üzerinden nasıl farklılıklar gösterebileceğini vurguladığı görülmüştür.

Medya İletisinde Kodlanan veya Kapsam Dışı Bırakılan Göstergelere İlişkin Bulgular

Medyanın gizlenmiş, kodlanmış değer ve görüşlerle üretildiği ilkesi, medya okuryazarlığının eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirildiği en güçlü ilkelerden birini yansıtır. Bu ilkeye göre göre görünenin arkasında yatan unsurlara ilişkin bazı sorgulamalar yapılması hedeflenir. Bu sorgulamalar hem öğretmenin hem de öğrencilerin medya iletisini tüketimin aksine bir üretimin merkezine oturtmaya yardımcı olarak eleştirel okuryazarlık sürecini teşvik eder. Tablo 5’te medya iletisinde kodlanan/gizlenen, ima edilen ya da kapsam dışı bırakılan mesaja yönelik göstergeler ve bunların izlencelerde yer alma durumu sunulmuştur:

Tablo 5.
Medya İletisinde Kodlanan veya Kapsam Dışı Bırakılan Göstergeler ve İzlencelerde yer alma durumları

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Kodlanan, ima edilen veya kapsam dışı bırakılan unsurlar	Etnik köken Dini değerler Sosyal statü Karşı cins	f=4

Tablo 5’e bakıldığında medya iletisinde etnik kökene ilişkin kodlanan anlamların, dini inançlar, zenginlik ve fakirliğe dair sosyal statü ve erkek ya da kadının karşı cinsi yansıttığı göstergelerle şekillendiği görülür. Bu göstergelerin tespitine ilişkin durumların 4 izlencede yer alarak dördüncü medya okuryazarlığı ilkesinin izlencelerde en az yer verilen ilkelerden biri olduğu bulgulanmıştır. Örneğin İzence 4’te çok kültürlülük ve göç temalı bir tanıtım filmine yer verilmiştir. Bu medya içeriğinin izlenmesinin ardından oluşturulan etkinlik sorularında savaş imgeleriyle kaçışan çocukların ten renklerine, giyimlerine ve dua ettikleri ibadet yerlerine dikkat çekilmiştir. Tanıtım filminde bu insanlara yardım eden insanların ise beyaz olduğu görülür. Bu mesajın altındaki kodları bulmaya yönelik etkinlik çalışması öğrencileri medya iletisindeki gizli mesajlar hakkında çıkarım yapmaya teşvik etmektedir.

İzlençe 2’de ise deterjan, parfüm ve çocuk bezi gibi ürünleri içeren reklam filmlerinde yer alan oyuncuların genellikle kadın olduğu ve bu seçimin sebeplerinin neler olabileceği hakkında öğrenciler arasında bir tartışma ortamı oluşturmak hedeflenmiştir.

Medya İletisinin Amacına İlişkin Bulgular

Her medya iletisinin bir amacı olduğu ilkesi “mesajın neden gönderilmiş olabileceğinin” sorgulandığı bir soru ile temsil edilir. Genellikle bir medya iletisine yönelme amacımızla uyum gösteren bu ilke, medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında her bir bireyin akıl yürütmesi gereken bir soru olarak karşımıza çıkar. Nitekim her bir medya aracı ve iletisi bir amaç taşıya da izleyicinin onu talep etme durumu bununla farklılık gösterebilmektedir. Tablo 6’da medya iletisinin amacına ilişkin göstergeler ve bu göstergelerin kaç izlencede yer bulduğu sunulmaktadır:

Tablo 6.

Medya İletisinin Amacına İlişkin Göstergeler ve İzlencelerde Yer Alma Durumları

Tema	Göstergeler	İzlencelerde yer alma durumu(f)
Medya iletisinin amacı	Eğlendirmek Bilgilendirmek İkna etmek Tüketime teşvik etmek	f=6

Tablo 6’da görüldüğü gibi medya iletilerinin oluşturulmasında en çok rastlanılan sebepler arasında eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek ve tüketime teşvik etmek vardır. 6 Türkçe dersi izlencesinde kendine yer bulan bu ilke ve soru, bazı izlencelerde izleyicinin ilgisini çekmek için kullanılan teknikler ilkesi ile bağlantılı olarak tasarlanmıştır. Örneğin izlençe 7’de kullanılan reklam filmleri ile ilgili olarak öğrencilere dikkatlerini çeken unsurlar sorulduğunda bu tekniklerin kullanılma amacı ile bir ilişki kurulmuş tüketim yöntemi olarak bazı kurgu stratejilerinin altı çizilmiştir. İzlençe 6’da ise izlettirilen kamu spotu sonrasında verilen mesajlar karşısında ikna olma durumları sorgulanan öğrencilere bu tarz medya içeriklerinin amaçlarının bilgilendirmek veya bazı olumsuz sonuçlara ilişkin izleyiciyi ikna etmek olduğu ifade edilmiştir. İzlençe 3’te ise öğrencilere eğlence amacı ile kullandıkları medya kanalları sorulmuş bu medya iletilerini izlediklerinde niye eğlendikleri ile ilişkin beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Böylelikle medyada kaldıkları zaman ve bu süre zarfında hissettikleri duygular arasında bir bağ kurmaları sağlanmıştır.

Medya okuryazarlığı ilkelerinin ve sorularının yetersiz olduğu 5 izlençe incelendiğinde medya metinlerinin yer aldığı etkinliklerin eleştirel medya okuryazarlığı ilkeleri ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu izlencelerde medya iletileri, metnin kendisinin bir amaç olduğu analiz birimi olarak kalmış bu metne yönelik soruların daha çok “bilgiyi hatırlama” düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Bu izlencelerden bazılarında öğrencilerden medya metinlerinin temasını ya da ana fikrini

bulmaları istenmiş bu unsurların medya kurgusuna dahil olmasındaki amaç, kullanılan teknikler, üretilen anlamlar ya da kodlanmış mesajlara ilişkin bir analiz süreci oluşturulamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini almış ve daha önce medya okuryazarlığına ilişkin bir ders almamış Türkçe öğretmenlerinin ders izlencelerinde medya okuryazarlığı sorularının ve ilkelerinin bulunma durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada sorular ve ilkelerle paralel olarak, inceleme nesnelere beş alt tema etrafında analiz edilmiştir. Genel bulgular, 14 ders izlencesinin 5’inin yetersiz, 6’sının kısmen yeterli 3’ünün ise yeterli düzeyde medya okuryazarlığı ilkeleri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Türkçe dersi izlencelerinde en fazla (f=9) “medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır” ilkesine ait göstergelerin yer aldığı tespit edilmiştir. “İzleyicinin ilgisini çekmek için hangi tekniklerin kullanıldığı” anahtar sorusuyla oluşturulan bu ilke, medya iletişimini hem içerik hem de biçim yönüyle analiz etmeyi amaçlamaktadır. İzlencelerde bu ilkeye yönelik medya iletişimi olarak en fazla reklamların kullanıldığı görülürken Türkçe dersi öğretim programında reklam okuryazarlığı ile ilgili kazanımların bu seçimde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ensar ve Gündüz (2023) çalışmalarında, Türkçe ders kitabı ile Türkçe Dersi Öğretim Programını (2019) reklam okuryazarlığı bağlamında incelemiş, öğretim programında bu becerinin teşvik edilmesine rağmen ders kitabında reklamların temel amacının yansıtılmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise bu medya okuryazarlığı ilkesinin göstergelerine yer veren Türkçe dersi izlencelerinin reklam okuryazarlığı bağlamında öğretim programı ile ilişki kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada en az, medya iletişiminin kaynağına ilişkin “bu mesajı kim oluşturdu?” anahtar sorusuyla şekillenen medya okuryazarlığı ilkesine yer verildiği bulgulanmıştır. İlk ilkeyi ve anahtar soruyu yansıtan bu temaya ilişkin göstergelerin izlencelerdeki azlığı okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için bilginin kaynağına ilişkin sorgulamanın sınıf içindeki uygulamalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bununla ilgili olarak Direkçi, Şimşek ve Uygun (2020) Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak müfredat ve zaman kaygısıyla bu becerilerin kazandırılmasına fazla zaman ayrılmadığını tespit etmişlerdir. İzlencelerde yer alma durumu olarak bakıldığında göstergelerine en az rastlanan bir diğer medya okuryazarlığı ilkesi medya iletilerindeki kodlanan veya kapsam dışı bırakılan göstergeleri vurgulayan “medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır” ilkesidir. Eleştirel düşünme sürecinin kullanılmasıyla özellikle ilişkili olan bu alt temanın Türkçe dersi öğretim programında yer almasına karşın izlencelerdeki yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı (2018) 21. yy becerileri açısından analiz eden Bal (2018)’in çalışmasının sonuçlarıyla

ilişkilidir. Bal (2018) çalışmasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerileri hedeflense de bu becerilerin Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe dersi izlencelerinde medya iletisi aynı olsa da her izleyicinin ondan farklı bir anlam çıkarabileceğine yönelik medya iletisine ait göstergelerin oldukça çeşitlendiği tespit edilmiştir. Farklı anlamların üretimine yönelik etkinlik soruları ve öğrencilerden beklenen yaratıcı görevler bu ilkenin eleştirel okuryazarlık süreci ile oldukça ilişkili olduğunu göstermiştir. Ders izlencelerinde bu ilkeyi de kapsayan etkinliklerde empatiyi de teşvik ederek daha geniş bir bakış açısı ile medya iletisini yorumlama ve değerlendirme, olası anlamlar üzerinde fikir yürütme, tek bir doğrunun olamayacağı noktasında farkındalık geliştirme ile ilgili sorular ve yaratıcı görevler göze çarpmaktadır. Bu bulgular eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmen, öğrenci ve ders materyallerinde önemli bir rol üstlendiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç literatürde; sosyal ağ siteleri kullanım amacı ve eleştirel düşünme eğiliminin medya okuryazarlığı üzerinde pozitif ve anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya çıkaran (Ulu & Baş, 2020), medya okuryazarlığını tanımlama girişimlerinde Türkçe öğretmeni adaylarının bu kavramı en çok eleştirel düşünme ile ilişkilendirdiğini tespit eden (Atmaca, 2016), medya okuryazarlığı beceri düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu bulgulayan (Erişti & Erdem, 2018) çalışmaları desteklemektedir.

Medya iletisinin neden gönderildiğine yönelik bir anahtar soru ile karakterize edilen medya iletisinin bir amacı olduğu ve her medya iletisinin kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlendiği ilkesi aslında medya tüketimine yönelik kararların perde arkasını yansıtır. Her medya izleyicisi eğlenmek veya bilgilenmek gibi bir amaçla medya iletisine yönelebilir ve bu amaçtan bağımsız olarak medya iletisinin oluşturulmasında farklı bir amaç da saklı olabilir. Bu ilke bu ihtimallerin farkındalığı ile ilgilidir. Türkçe dersi izlencelerinin 6'sında bu ilkeye ilişkin göstergelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilere medya iletisi ile neden meşgul oldukları sorusunu yöneltmek onların metne olan motivasyonu ile de ilişkilidir. Verilen cevaplar eğlence amacı ile meşgul olunan metinlerin bir ders materyali olarak kullanılması için teşvik edici olabilir. Böylelikle öğrenciler eğlence ile öğretim sürecinin birbirinden tamamen ayrı süreçler olmadığını kavrayabilir ve derse ilişkin bir motivasyon geliştirebilir. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencilerin medyayı tüketim amaçlarından ayrı olarak medya iletisinin üretilme amacını da sorgulamalarını sağlamaya yönelik etkinlikler oluşturmaktır.

Genel anlamda medya okuryazarlığı ilkelerinin kısmen yeterli ya da yeterli düzeyde bulunduğu izlenceler incelendiğinde; bu izlencelerde yer alan etkinliklerin, medya iletisine ilişkin farkındalığı artırmak, detaylı analiz ve değerlendirme süreci oluşturmak, beyin fırtınası yapmak, öğrencilerin empati kurmasını sağlayarak kendi karar verme süreçlerini denetlemelerini sağlamak, yaratıcı görevlerle öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmalarını teşvik etmek ve medya iletilerini okuma, yazma,

dinleme ve konuşma becerilerinde bir metin olarak kullanıp okuryazarlık becerilerini geliştirmek gibi özellikleri ön plana çıkardığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç; Kaplan (2017)'in medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler ilgili yaptığı çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Kaplan (2017)'a göre bu süreçte öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlilikler arasında; medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirmek, öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamak, medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini öğrencilerine fark ettirmek, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlamak, öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanmak, öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik etmek ve medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirmek gibi beceriler olmalıdır.

Çalışmanın son araştırma probleminin bulgularına göre; “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimde Medyanın Kullanımı” yüksek lisans dersini alan Türkçe öğretmenleri daha önce medya okuryazarlığına ilişkin herhangi bir ders almamış olan Türkçe öğretmenlerine göre medya okuryazarlığı ilkeleri ile daha uyumlu ve medya okuryazarlığı anahtar sorularına daha kapsamlı düzeyde yer veren izlenceler oluşturmuştur. Bu doğrultuda dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığını eleştirel okuryazarlık sürecine dahil etmek için Türkçe öğretmenlerinin farkındalığını artırmanın, onları medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilendirmenin olumlu yönde farklar yaratabileceği görülmüştür. Bu sonuçla ilgili olarak literatürdeki bazı çalışmaların önerileri bu farkları eriterek medya okuryazarı Türkçe öğretmenlerinin desteklenmesi ile ilişkilendirilebilir. Örneğin; Devrani (2020)'nin çalışmasına göre, medya okuryazarlığı eğitiminin daha erken yaştan itibaren pek çok derse entegre edilerek verilmesi gerekmekte, ancak bunun yapılabilmesi için farklı branşlardaki öğretmenlerin benzer medya okuryazarlığı yetkinlik seviyelerine sahip olması gerekmektedir. Kansızoğlu (2016)'nın araştırmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programlarında yer almasını; temel beceriler, sosyal yaşam ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından gerekli gördükleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın ve bu çalışmayla ilgili araştırmaların sonuçları bu konu kapsamında bazı önerileri gerekli kılmaktadır; Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerisini geliştirebilmek, eleştirel okuryazarlık becerileri ile medya okuryazarlığı eğitimi birleştirmek için Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir, Türkçe öğretmenliği lisans programlarında medya okuryazarlığı dersi zorunlu olabilir, her gün birçok medya iletileri ile karşılaşan öğrenciler için medya metinlerinin sınıf içine entegre sürecinde öğretmen, okul ve aile ile iş birliğine yönelik seminerler düzenlenebilir.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın etik olarak uygunluğu Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.04.2024 tarihli ve 136102 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

Kaynakça

- Atmaca, . (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 442-480. doi.org/10.12984/egeefd.280753
- Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. In H. H. Jacobs (Eds.) *Curriculum 21: Essential education for a changing world* (pp. 133-152). ASCD.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Bazalgette, C. & Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Bearne, E. (2009). And what do you think happened next? In M. Styles & E. Arizpe (Eds.), *Acts of reading: Teachers, texts and childhood* (pp. 219-232). Trentham Books.
- Creswell, J. (2002) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Devrani, A. E. P. (2020). Yeni medya okuryazarlığının eğitim sistemindeki yeri: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaklaşımı. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 6, 23-38.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*. (4. baskı). (S. Akıllı, ev.). ODTÜ Yayıncılık.
- Dilekçi, A., Karatay, H. ve Tezel, K. V. (2022). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1207-1231. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1098590>
- Direkci, B., şimşek, B. & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi eğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Ensar, F. & Gündüz, A. (2023). Türkçe dersi eğretim programı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında reklam okuryazarlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 257-268. <https://doi.org/10.16916/aded.1146343>
- Erişti, B. & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251. <https://doi.org/10.17755/esosder.395275>
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (1. Baskı). (D. Hattatoğlu, ev.). Ayrıntı Yayınları.
- Gaines, E. (2010). *Media literacy and semiotics*. (1. Print). Palgrave Macmillan.
- Hobbs, R. (1998). Teaching with and about film and television. *Journal of Management Development*, 17(4), 259-272.

- Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.
- Hobbs, R. (2013). Improvization and strategic risk-taking in informal learning with digital media literacy. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 182-197.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 469-486. <https://doi.org/10.17051/io.2016.43360>
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler* (Tez No. 486029) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaman, M. K. & Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*, 8(3), 798-808.
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kesici, A. E. & Kızılkaya, A. (2016). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 174-189. <https://doi.org/10.17943/etku.04011>
- Kırbaş, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi (Türkiye örnekleme). *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 1-14.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. (First Print). Wiley Blackwell.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskıdan Çeviri) (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Sayın, H. ve Göçer, A. (2016). Medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı (2006) içerisindeki yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 115-137.
- Thoman, E. (1995). *Operational definition of media literacy*. Center for Media Literacy.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy—a national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Tutkun, T. (2020). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 33-63. <https://doi.org/10.24315/tred.518969>
- Tyner, K. (2014). *Literacy In a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Routledge.

- Ulu, H. & Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574.
- Wan, G. & Gut, D. (2008). Media use by Chinese and U.S. secondary students: Implications for media literacy education. *Theory Into Practice*, 47, 178-185.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International journal of qualitative methods*, 6(2), 80-94. <https://doi.org/10.1177/160940690700600208>
- Yıldırım, Ş. (2018). Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi yeterlikleri ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 165-182.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (Third Edition)*. Sage Publications.

Extended Abstract

Media literacy has emphasized the importance of addressing a wider range of texts in the classroom (Bazalgette, Buckingham, 2012). Media literacy education expands the concept of text to include any form of communication used among people to generate and exchange ideas, not only written texts but also verbal, auditory, visual, or a combination of all three. Borrowed from cultural studies, "reading" visual-auditory texts refers to interpreting mediated messages and associating them with other systems of meaning present in everyday life (Lemish, 2015).

The five key questions for media literacy education identified by the Center for Media Literacy (2003) provide a starting point for acquiring and applying information processing skills in a practical, repeatable, consistent, and accessible manner. These questions are as follows (Thoman, Jolls, 2004):

- Who created this message?
- What creative techniques are used to attract my attention?
- How might different people understand this message differently from me?
- What lifestyles, values, and points of view are represented or excluded in this message?
- Why was this message sent?

Texts in media literacy education can be based on observations that raise questions about communication, power, social norms, traditions, stereotypes, or identity categories such as race, class, age, and gender. At the core of all these studies are five basic principles about what the media is (Jolls, Thoman, 2008, 27):

- All media messages are constructed.

- Media messages are constructed using unique rules.
- The same message can be interpreted differently by different people.
- The media has hidden values and viewpoints.
- The majority of messages in the media are organized to gain profit or power.

This study aims to examine the lesson plans prepared by Turkish language teachers for classes that include media texts in terms of the presence of media literacy principles, unlike other studies in the literature.

A case study design was used in the research. A case study involves carefully defining the subject (event, concept, program, process, etc.) from which evidence is collected (VanWynsberghe & Khan, 2007). The study group consists of 14 Turkish teachers who took the "Media Literacy and Use of Media in Education" master course (n=7) and who had not taken any course on media literacy before (n=7). These teachers work in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in different provinces of Turkey. In the study structured as a case study, 14 Turkish course syllabuses were interpreted with content analysis.

General findings indicate that 5 of the 14 lesson plans are insufficient, 6 are partially adequate, and 3 are fully compatible with the principles of media literacy. It was found that the lesson plans for Turkish courses (n=9) contain the most indicators related to the principle that "media messages are constructed using unique rules." This principle, formulated with the key question of "What creative techniques are used to attract my attention," aims to analyze media messages in terms of both content and form. While advertisements are predominantly used as media messages in the lesson plans, it is thought that the outcomes related to advertising literacy in the Turkish language curriculum may have influenced this choice.

The study found that there is less emphasis on the principle of media literacy shaped by the key question of "Who created this message?" Inadequacy in questioning the source of information in classroom practices indicates that more emphasis is needed on questioning the source to acquire literacy skills.

Although the media messages in Turkish course syllabuses are the same, indicators related to the principle that each viewer can derive a different meaning from them vary significantly. Activity questions aimed at generating different meanings and creative tasks expected from students show that this principle is closely related to the critical literacy process. Activities in lesson plans covering this principle also promote empathy by encouraging a broader perspective on interpreting and evaluating media messages, developing awareness about the possibility of multiple meanings, and fostering creative tasks.

The principle characterized by a key question about why media messages are sent reflects the underlying decision-making processes in media consumption. Indicators related to this principle were found in 6 of the Turkish course syllabuses.

Overall, when examining lesson plans where media literacy principles are partially adequate or fully present, it is concluded that these lesson plans highlight features such as increasing awareness of media messages, creating a detailed analysis and evaluation process, brainstorming, enabling students to control their decision-making processes by fostering empathy, encouraging students to create their texts with creative tasks, and developing literacy skills by using media messages in reading, writing, listening, and speaking.

According to the findings of the final research problem, Turkish language teachers who took the "Media Literacy and Use of Media in Education" master course, compared to Turkish language teachers who had not previously taken any courses on media literacy, created lesson plans that were more compatible with media literacy principles and included a more comprehensive range of media literacy key questions.

Seçmeli Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Yürütülen Araştırmaların Tematik İçerik Analizi

Bahar Muradoğlu*, Nevzat Yiğit**, Ebru Mazlum Güven***

Makale Geliş Tarihi: 01/07/2023

Makale Kabul Tarihi: 23/11/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1321442

Öz

Bilim Uygulamaları dersi ile öğrencilere bilimsel süreç becerileri gibi pek çok beceriyi kazandırma ve akademik başarıyı artırma hedeflenmektedir. Oysaki alan yazındaki araştırmalarda, bu dersin uygulanmasına ilişkin birçok sorunun varlığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle derse ilişkin yapılan araştırmaların içerik analizlerinin yapılarak genel durumu ortaya çıkarmak ve alınabilecek önlemleri tartışmaya açmak gerekli görülmüştür. Bu çalışma ile Bilim Uygulamaları dersine yönelik farklı veritabanları taranarak elde edilen, 2013-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiş 35 çalışma, tematik içerik analizi yöntemiyle çeşitli parametreler açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kapsamında hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin derse ilişkin görüşlerine ve pek çok becerisine olumlu katkısını vurgulamakla birlikte, dersin etkin bir şekilde işlenmemesi sebebiyle öğrenciye olumlu katkılarının oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Bunun yanısıra incelenen çalışmalarda karma yaklaşıma diğer yaklaşımlara oranla daha az başvurulmuştur. Bilim uygulamaları dersi kapsamında kazandırılmak istenen bilimsel süreç ve yaşam becerilerinin nasıl daha etkili edinilebileceğine yönelik ayrıntılı açıklamalar geliştirmeye olanak vermesi açısından karma yaklaşımla yürütülen çalışmaların sayısı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, bilim uygulamaları, seçmeli ders, tematik içerik analizi

Thematic Content Analysis of the Studies in Elective Science Applications Course

Abstract

Science Applications course contributes to the students' science knowledge, science process skills and national and international exam success. On the other hand, literature states various problems regarding the implementation of the course. Therefore, it is necessary to reveal the general situation by performing content analysis for the studies related to Science Applications course and to discuss the measures that can be taken. This study thematically

* Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Trabzon, Türkiye, bahar.muradoglu@gmail.com, ORCID: [0000-0003-1233-8458](https://orcid.org/0000-0003-1233-8458)^{id}

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Trabzon, Türkiye, nyigit@trabzon.edu.tr, ORCID: [0000-0001-7363-1637](https://orcid.org/0000-0001-7363-1637)^{id}

*** Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Bayburt, Türkiye, ebruquven@bayburt.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7758-4177](https://orcid.org/0000-0002-7758-4177)^{id}

Kaynak Gösterme: Muradoğlu, B., Yiğit, N. & Mazlum Güven, E. (2024). Seçmeli bilim uygulamaları dersine ilişkin yürütülen araştırmaların tematik içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2238-2260.

evaluates 35 studies in Science Applications course which were conducted between 2013-2021 years and obtained by scanning various databases. To present insights of the studies, a thematic matrix (Purpose, method, sample, data collection tool, data analysis methods, research results, research etc.) was used. The findings, while emphasizing the positive contribution of the activities prepared within the scope of the course, to the students' views and many skills about the course, showed that the positive contributions to the students were quite limited due to the fact that the course was not taught effectively. In addition it was seen that mixed methods was used less than other methods. It is suggested to carry out mixed methods studies which enable researchers to develop detailed explanations on how scientific process and life skills can be acquired more effectively.

Keywords: *Elective courses, science, science applications, thematic content analysis*

Giriş

İletişim ve teknolojinin hızla geliştiği bir çağda, bilgiye erişim artık çok daha kolaydır. Ancak böyle bir ortamda bilgiye ulaşmaktan ziyade elde edilen bilgiyi anlamlandırmak ve yeni bilgiler üretmek üzere kullanabilmek önem arz etmektedir. Bu nedenle yaşadığımız yüzyılda bireylerden bilgiyi üretme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Yıldız-Demirtaş, Çerik & Maba, 2017). Bu doğrultuda fen bilimleri dersi öğrencilerin günlük yaşamlarındaki olaylara bilimsel açıdan yaklaşmalarına imkân sağlayan, günümüz teknoloji gelişimi ile küresel rekabet ortamında ülkelerin kalkınma hedefleri doğrultusunda önem verdikleri derslerden biri haline gelmiştir (Rodrigues & Oliveira, 2008). PISA gibi uluslararası sınavlarda başarı sağlamak için fen dersi önemli bir yer tutmaktadır (Bozdoğan, Bozdoğan & Şengül, 2014).

Temel amacı fen okuyazarı birey yetiştirme hedefi olan fen bilimleri dersi (Holbrook & Rannikmaa, 2009; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2019) öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme, karar verme gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır (American Association for The Advancement of Science [AAAS], 2015; Duman & Sarışan-Tungaç, 2016). Bunun yanında fen bilimleri dersi ile bilime karşı olumlu tutum geliştiren, bilimsel gelişmeleri yakından takip edebilen ve bu gelişmelere katkı sağlayabilen bilim insanları yetiştirmek hedeflenmektedir (Ozan & Benzer, 2018; Seçkin-Kapucu, 2016). Fen okuyazarı bireyler yetiştirmek için öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarını sağlamak önem arz etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Fen bilimleri dersi, öğrenci merkezli, deneysel etkinlikleri ile uygulamaya dayalı bir ders olmasına rağmen ders saatlerinin yeterli olmaması, ders içeriğinin yoğun ve soyut kavramların fazla olması öğrenmeyi zorlaştırmakta (Timur & Özdemir, 2018), öğrenciler derse karşı olumsuz bakış açısına sahip olabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek ve deneye dayalı öğrenmeyi sağlamak amacıyla programlara seçmeli dersler eklenmiştir (MEB, 2018; Duman & Sarışan-Tungaç, 2016). Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre bu dersleri seçmektedirler (Durmuşşelebi

& Mertoğlu, 2018; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2008).

Öğrencilerin akademik olarak gelişimlerinin yanında ilgi alanları doğrultusunda yeteneklerinin, kişisel ve sosyal gelişimlerinin sağlanması önem kazanmış, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak ders programları daha esnek hale getirilmiştir (Karagözoğlu, 2015). Bu doğrultuda zorunlu derslerin yanında verilmeye başlanan seçmeli dersler zorunlu olarak verilen derslerin bir tamamlayıcısı olarak ifade edilebilir. Bu dersler öğrencilerin farklı alanlarda yeteneklerinin gelişmelerine katkı sağlayarak onların geleceğe hazırlanmaları için önemli görülmektedir. (Demir & Ok, 1996). Özellikle kendileri seçtikleri için öğrencilerin bu derslerde daha aktif oldukları, daha çok çaba harcadıkları (Ferrer-Caja & Weiss, 2002) ve bu derslerin içeriklerinin öğrenciler tarafından daha ilgi çekici olarak algılandığı bilinmektedir (Darby, 2006).

Fen alanında ortaokul programına eklenen ve kademeli olarak verilen seçmeli derslerden biri olan ve uygulama yapmaya imkân veren Bilim Uygulamalarında öğrencilerin temel fen kavramlarını eğlenerek öğrenmelerini sağlamak hedeflenmektedir (MEB 2018). Bu ders fen bilimlerinin yaşamla iç içe olduğunu öğrencilerin fark etmesini sağlayarak olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır (MEB, 2018). Fen bilimlerindeki soyut olarak algılanan konuların somutlaştırılması, kalıcı bilgi ve gerçek dünya problemlerinin arkasındaki bilimsel gerçeklerin fark edilmesini sağlamaktadır. En genel anlamda ise Bilim Uygulamaları dersi ile bilim insanı yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu ders ile öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişeceği, sorgulama becerileri edinileceği, bilimsel süreç basamakları kullanılarak günlük yaşam problemlerine çözüm getirmek suretiyle araştırmacı bir kimlik kazanacakları ve akademik başarıların olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Süreçte öğrenciler aktif bir şekilde öğretmenlerinin rehberliğinde çalışmaktadırlar. Bu sayede öğrenciler hem gerçek yaşam problemlerine bilimsel bir şekilde yaklaşarak çözüm getirebilecek hem de temel araştırma sürecine ilişkin pek çok beceriyi kazanmış olacaklardır (Ural-Keleş & Öner, 2017).

Alanyazında Bilim Uygulamaları dersi ile Fen Bilimleri dersinin bağlantısının kurulamaması (Yerer, Bektaş & Armağan, 2015), kazanımlarının açık olmaması (Şahin & Koç, 2016), bu derse yönelik yeterince materyal ve etkinliğin geliştirilmemesi (Çavuş & Öztuna-Kaplan, 2013; Karamustafaoğlu, Özdoğan & Erden, 2019), ders ile ilgili yazılı materyallerin olmaması, öğretmenlerin dersin içerdiği, süreci ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili tecrübesizliklerinin olması (Bozdoğan vd., 2014; Karamustafaoğlu vd., 2019; Seçkin-Kapucu, 2016), dersin kaynak kitabının eksikliği (Coşkun, 2016; Şahin & Koç, 2016), derse yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yeterli olmaması (Ozan & Benzer, 2018), öğrencilerin ders kapsamında daha fazla etkinlik ve deney yapmayı istemelerine rağmen sınav odaklı çalışmalar yapılması (Şahin & Koç, 2016) gibi sorunlar dile getirilmektedir. Fakat bu dersin etkili işlenmesi ile öğrencilerin beceri kazanmaları,

akademik başarlarının artması ve uluslararası sınavlarda olumlu sonuçlar elde etmesi sağlanabilir (Demirtaş & Yurtkulu, 2018). Bunun için retmenlerin, rencilerinin ilgilerini çekebilecek özgün etkinlik ve materyallere ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Yakar & Saracaloğlu, 2016). Alanyazın ilgili etkinlikler ve materyallerin hazırlanmasına yönelik retmenlerin, materyallerin verimliliklerine ilişkin olarak ise rencilerin görüşlerine başvurulması gerektiğini belirtmektedir (Eke, 2013, Yiğit, 2003). Bunun yanısıra yapılan çalışmalarda, derste yapılabilecek etkinliklere ilişkin kapsamlı kılavuz kitap hazırlanması, süreç değerlendirmesinin yapılması ve ortamın dersin amacına uygun şekilde düzenlenmesi gibi hususlar ne çıkmıştır (Karamustafaoğlu vd., 2019; Ozan & Benzer, 2018).

Bilim Uygulamaları dersi ile ilgili alan yazında birçok çalışmaya rastlanmış ve ortaokuldan itibaren dersin uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar ifade edilmiştir. Buna karşılık Bilim Uygulamaları dersinin fen dersine (Coşkun, 2016; Duman & Sarışan-Tungaç, 2016; Ural-Keleş & ner, 2017; Yırtıcı, 2014), ulusal ve uluslararası sınav başarlarına (Demirtaş & Yurtkulu, 2018) pek çok katkı sunduğu görülmektedir. rencilerin bilimsel düşünme, bilimin doğası, mühendislik ve 21.yy. becerileri gibi birçok temel anlayış ve becerileri kazanmalarına katkı sunan (Tekbıyık, 2021) bu dersin rencilerin geleceğe iyi hazırlanmalarında oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Bilim Uygulamaları dersine ilişkin yapılan çalışmaları tematik içerik analizine tabi tutarak dersin daha verimli hale getirilmesi için somut öneriler ortaya koymaktır. Ayrıca bu araştırma ile birlikte Bilim Uygulamaları ile ilgili yapılmış çalışmaların belli kriterlere göre yoğunlaştığı alanlar belirlenerek araştırmacılara rehberlik edecek bir döküman sunulması amaçlanmaktadır. İlgili alışma ile alan yazında böyle bir araştırmanın olmamasından ileri gelen boşluğun da giderilebileceği düşünmektedir.

Yöntem

Araştırmada Bilim Uygulamaları dersine yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel çalışmaların tümünün araştırmaya dahil edilmesi ve genel durumun kapsamlı bir biçimde ortaya çıkarılması hedeflendiğinden tematik içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Tematik içerik analizinde, belli bir konuya yönelik yürütülmüş çalışmaların eğilimleri ile sonuçlarının çoğunlukla frekans ve yüzde dağılımı kullanılarak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi söz konusudur (alık & Sözbilir, 2014). Tematik içerik analizi belirlenen konuya ilişkin hazırlanan çalışmaların tamamına ulaşma imkânı olmayan araştırmacılara kaynak oluşturması açısından da önem teşkil etmektedir (Çepni, 2014).

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Bilim Uygulamaları dersine yönelik hazırlanan çalışmalara ulaşmak için ilk aşamada veri tabanları taranmıştır. alışmalara ulaşmak amacıyla Dissertations & Theses Global – ProQuest, EBSCOhost, Emerald Insight, Sage Journals, Science

Direct, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library Full Collection veri tabanları taranmıştır. Veri tabanlarının taranması tamamlandıktan sonra Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık Bilim Uygulamaları dersine ilişkin hazırlanan tezler de araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Son olarak Google Scholar ve Dergipark üzerinden konuya ilişkin tarama yapılmıştır.

Taramalarda anahtar kelime olarak; Bilim Uygulamaları dersi (implementation science course) kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri kaynağı olarak ulaşılan çalışmaların, araştırmaya dahil edilme kriterlerinden birincisi tam metinlerin erişime açık olması ikinci ise özette anahtar kelime olarak "Bilim Uygulamaları Dersi" yer almasıdır. Sonuç olarak 2013- 2021 yılları arası toplam 35 çalışma, bu araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmalardan 2'si doktora tezi, 11'i yüksek lisans tezi, 22'si makaledir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar içerik analizi yöntemiyle detaylı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmaların analizi için belirli temalar belirlenmiştir. Bu temalar; amaç, yöntem, örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi, sonuç, öneri, yayın türü ve yayın yılı olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen her bir çalışma ilgili kriterler doğrultusunda incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya dahil edilen 35 çalışma tablolaştırılmıştır. Kodlama yapılırken belirlenen parametreler dikkate alınmıştır. Hata oluşturmamak için bir çalışmayı kodlamayı bitirmeden diğer çalışmaya geçilmemiştir. Bu işlem yaklaşık altı haftalık zaman diliminde tamamlanmıştır. Araştırmacı kodlamaları tamamladıktan sonra bu çalışmalardan rastgele seçilen tüm çalışma sayısının dörtte biri yani yaklaşık olarak 9 tanesi iki ayrı araştırmacıya gönderilmiş ve analiz edilmiştir. Bu kodlamalar arasındaki uyum Uzlaşma/Uzlaşma+Uzlaşmama (Miles & Huberman, 1994) formülü ile hesaplanmış ve 0.88 değeri bulunmuştur. Bu sonuca göre kodlamaların uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca kodlama ve tema oluşturma sürecinde içerik analizi konusunda bir uzmandan görüş alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların incelenmesi sonucunda, temalar ve kodlar tablolar oluşturularak sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Hazırlanmış Çalışmaların 'Araştırma Amacı' Temasına Ait Frekans Dağılımı

Kod	Çalışma	Frekans (f)
Bilim Uygulamaları dersi ve dersteki tasarımlar ile ilgili görüşlerin belirlenmesi (Öğrenci, öğretmen, veli)	Ç1, Ç4, Ç5, Ç7, Ç10-Ç12, Ç14, Ç17, Ç19, Ç20, Ç26, Ç35	13
Bilim Uygulamaları dersine ilişkin hazırlanan tasarımların etkisinin incelenmesi (akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri)	Ç9, Ç13, Ç15, Ç16, Ç21, Ç22, Ç24, Ç25, Ç27, Ç28, Ç30, Ç31	12
Bilim uygulamaları dersinin etkisinin belirlenmesi (fene yönelik tutum, fen okuryazarlığı, bilimsel süreç becerileri, motivasyon, bilimsel tutum)	Ç2, Ç3, Ç7, Ç17, Ç18, Ç23	6
Bilim Uygulamaları dersi ile Fen Bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Ç8	1
Ortaokul öğrencilerinin modelleme sürecinde ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi	Ç29	1
Öğrencilerin bilim sözde-bilim ayrımı yeteneklerinin Argümantasyon Tabanlı Öğrenme (ATÖ) etkinlikleri yoluyla geliştirilmesi	Ç32	1
Bilim Uygulamaları dersini alan altıncı sınıf öğrencilerinin su ayak izi, su okuryazarlığı ve su farkındalıklarının belirlenmesi	Ç33	1
2013 ortaokul 5. sınıf bilim uygulamaları dersi öğretim programının Metfessel Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi	Ç34	1
Bilim uygulamaları öğretim programı ile bazı etkinliklerin konu dağılımının incelenmesi	Ç6	1

Tablo 1'e göre, araştırma amacı temasına yönelik 21 farklı kod oluşturulmuştur. Bilim Uygulamaları dersine yönelik hazırlanan ders tasarımlarının akademik başarı, bilimsel süreç becerileri, bilimsel tutum ve bilimin doğası, yaşam becerileri, bilim-

toplum sorunlarına duyarlılık, fene yönelik tutum ve ilgi, problem çözme becerilerine yönelik algı gibi değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik 10 araştırma yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin ders ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen 7 çalışma ile karşılaşılmıştır.

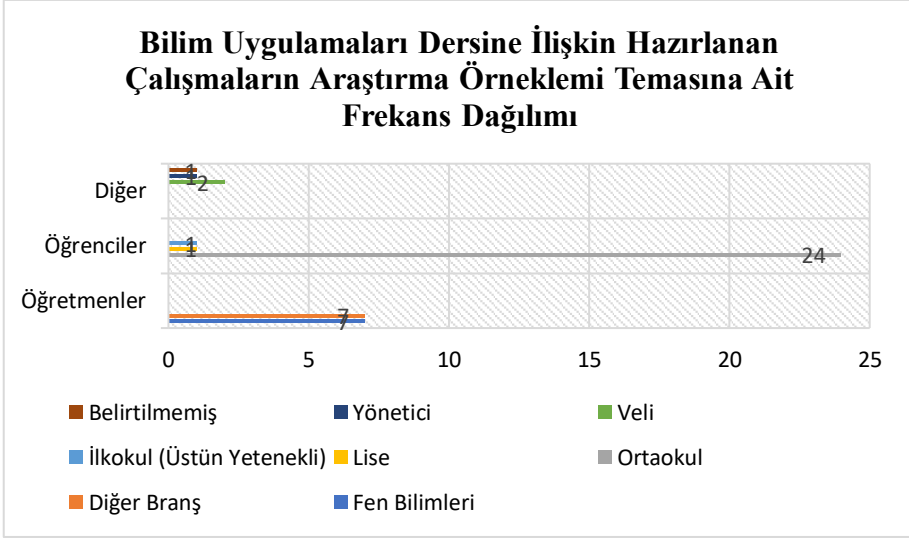
Araştırma Yöntemleri temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Hazırlanmış Çalışmaların Araştırma Yöntemleri Temasına Ait Frekans Dağılımı

Kod	Çalışma	Frekans (f)	
Nicel Yöntemler	Deneysel	Ç2, Ç3, Ç9, Ç21, Ç28, Ç30, Ç31	7
	Tarama	Ç5, Ç8, Ç17, Ç20, Ç26	5
Nitel Yöntemler	Durum	Ç4, Ç12, Ç13, Ç16, Ç18, Ç19, Ç29, Ç33, Ç35	9
	Olgu bilim	Ç1, Ç10, Ç11, Ç14, Ç32	5
	Eylem Araştırması	Ç24, Ç25	2
Karma		Ç7, Ç15, Ç22, Ç23, Ç27, Ç34	6
Diğer	Doküman incelemesi	Ç6	1
Toplam			35

Tablo 2’ye göre, incelenen çalışmalar için araştırma yöntemleri parametresine yönelik 3 farklı kod ve 7 alt kod oluşturulmuştur. İncelenen çalışmaların 7’sinin deneysel diğer 9’unun durum, 6’sının karma yönteme ve 1’inin doküman incelemesine göre yürütüldüğü görülmektedir.

Araştırma rneklemi temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların rnekleme göre dağılımı

Şekil 1’e göre, araştırma rneklemi temasına yönelik üç farklı kod ve on altı alt kodun oluşturulduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalardan 14’ öğretmenler, 27’si öğrenciler ve 3’ veli veya yöneticiler ile yrtlmştir.

Veri Toplama Araçları temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Hazırlanan alışmaların Veri Toplama Araçları Temasına Ait Frekans Dağılımı

Kod	alışma	Frekans (f)
Fene Yönelik Tutum leği	2, 7, 15, 17, 30, 31	6
Bilimsel Süreç Becerileri Testi	3, 15, 18, 30	4
Anket	5, 20, 24, 26	4
Bilimsel Tutum leği	22, 23	2
Kontrol Listesi	13, 25	2

Nicel	Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	Ç18	1
	Bilimin Doğasına İlişkin Görüşler Anketi	Ç22	1
	Fen İlgi Ölçeği	Ç30	1
	Günlük Yaşama Dayalı Problem Çözme Becerileri Testi	Ç27	1
	Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik Alanlarına İlgi Ölçeği	Ç27	1
	Fen Okuryazarlık Ölçeği	Ç17	1
	Biyomimikri Modelleme ve Sunum Rubriği	Ç21	1
	Yazılı Sınav Puanları	Ç8	1
	Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği	Ç15	1
	Bilim Uygulamaları Başarı Testi	Ç9	1
		Ç4, Ç7, Ç9-Ç11, Ç14, Ç17, Ç19, Ç21, Ç23, Ç25, Ç27, Ç29, Ç30, Ç32, Ç34	16
Nitel	Öğrenci ders içi verileri çalışma örnekleri (Etkinlik kağıtları, deney raporları, çalışma örnekleri, ders notları, portfolyo)	Ç15, Ç18, Ç21, Ç25, Ç27	5
	Öğrenci günlükleri	Ç13, Ç18, Ç25, Ç27	4
	Gözlem	Ç15, Ç24, Ç27, Ç34	4
	Açık Uçlu Değerlendirme Formları	Ç9, Ç24, Ç27, Ç35	4

	Video kayıtları	Ç13, Ç18, Ç25	3
	Açık uçlu anket	Ç1, Ç12, Ç28	3
	Araştırmacıların notları	Ç13, Ç29	2
	Bilim sınıfı imaj çalışmaları	Ç15	1
	Mühendislik tasarım süreci kılavuzu	Ç24	1
Diğer	Öğretim programı ve kitap	Ç6	1
Toplam			72

Tablo 3'e göre, veri toplama araçları temasına yönelik üç farklı kod ve yirmi altı alt kod oluşturulmuştur. Çalışmalardaki veri toplama araçları incelendiğinde bir kısmının fene yönelik tutum ölçeği, bilimsel süreç becerileri testi ve anketler gibi nicel verileri gerektiren ölçme araçları iken büyük bir kısmının görüşme, öğrenci günlükleri, açık uçlu değerlendirme formları, gözlem gibi nitel veri gerektiren ölçme araçları olduğu görülmüştür. Nitel veri toplama araçlarının, nicel veri toplama araçlarından daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Veri Analizi temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Hazırlanan Çalışmaların Veri Analizi Temasına Ait Frekans Dağılımı

Kod	Çalışma	Frekans (f)	
T testi	Ç2, Ç3, Ç7, Ç15, Ç17, Ç22, Ç23, Ç27, Ç31	9	
Nicel	Betimsel istatistikler	Ç5, Ç9, Ç18, Ç20-Ç22, Ç24	7
	Ki kare	Ç15, Ç26	2
	Wilcoxon işaretli sıralar testi	Ç20	1
	Mann-Whitney U	Ç22	1
	ANOVA	Ç23, Ç27	2

Nitel	İçerik analizi	Ç1, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç12-Ç15, Ç17, Ç19, Ç21, Ç26, Ç27, Ç29, Ç32-Ç35	20
	Betimsel analiz	Ç11, Ç15, Ç16, Ç22, Ç24, Ç25, Ç28, Ç30	8
Toplam			51

Tablo 4'e göre, veri analizi temasına ilişkin üç farklı kod ve dokuz alt kod oluşturulmuştur. İncelenen nicel çalışmaların dokuzu T testi, yedisi betimsel istatistiklerden (yüzde, frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, mod, toplam puan) yararlanılarak analiz edilmiştir. İncelenen nitel çalışmaların 20'sinde içerik, sekizinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırma Sonuçları temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Hazırlanmış Çalışmaların Araştırma Sonuçları Temasına Ait Frekans Dağılımı

Kod	Çalışma	Frekans (f)
Ders kapsamında hazırlanan etkinliklerin olumlu katkısının olduğu (fen tutumu, fen okuryazarlığı, akademik başarı, bilimsel süreç becerileri, motivasyon, yaşam becerileri, bilimsel tutum, bilimin doğasına ilişkin görüşler, bilim-toplum sorunlarına duyarlılık vb.)	Ç2, Ç3, Ç7, Ç9, Ç13, Ç18, Ç21, Ç23, Ç25, Ç27-Ç31, Ç33, Ç35	17
Dersin çeşitli sebeplerden dolayı (kaynak eksikliği, öğretmenin deneyimsiz olması, kalabalık sınıflar vb.) etkin bir şekilde işlenemediği	Ç7, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç17, Ç19, Ç20, Ç26, Ç34	10
Öğretmenlerin derse yönelik deneyimlerinin az olduğu	Ç5, Ç10, Ç26	3
Dersin PISA başarısı için önemli olduğu	Ç4	1
Öğrencilerin ilgisiz olduğu	Ç5	1
Ders içeriğinin Fen dersi içeriği ile paralel olduğu	Ç6	1
Fen dersinin tekrar edilmesi beklentisinin olduğu	Ç1	1

Fen Bilimleri dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu	Ç8	1
Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri hakkında ön bilgilerinin düşük seviyede olması	Ç16	1
Toplam		36

Tablo 5'e göre araştırma sonuçları temasına yönelik dokuz farklı kod oluşturulmuştur. İncelenen çalışmalarda ders kapsamında hazırlanan etkinliklerin olumlu katkısının olması, dersin etkin bir şekilde işlenmemesi ve Bilim Uygulamaları dersinin öğrenciye olumlu katkılarının olması sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların yanında eksikliklerin giderilmesi ile dersin daha verimli olması, öğretmenlerin derse yönelik tecrübesizlikleri, öğrenci ilgisizliği gibi sonuçlara ulaşılan çalışmalar da görülmektedir.

Öneriler temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

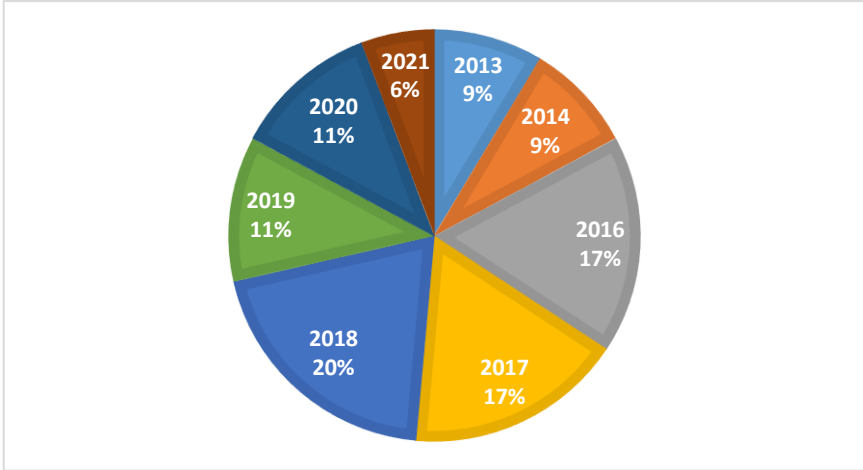
Tablo 6.
Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Hazırlanan Çalışmaların Önerilerine Ait Frekans Dağılımı

Kod	Çalışma	Frekans (f)
Hizmet içi eğitim verilmesi	Ç1, Ç3, Ç5, Ç10, Ç11, Ç13, Ç16, Ç25, Ç26, Ç28	10
Yazılı kaynaklar hazırlanması (kılavuz kitap)	Ç5, Ç7, Ç10, Ç12, Ç17, Ç19, Ç20, Ç26	8
Yeni etkinlikler geliştirilmesi (FeTeMM, mühendislik problem durumu, dijital hikayeler, beceri geliştirme, tasarım temelli, su farkındalığı, yarışmalar gibi)	Ç15, Ç21, Ç22, Ç23, Ç29, Ç31, Ç33, Ç35	8
Farklı disiplinleri ele alan FeTeMM etkinliklerinin geliştirilmesi ve farklı ölçme araçları ile değerlendirilmesi	Ç9, Ç27, Ç30	3
Farklı ölçme değerlendirme teknikleri ile araştırmanın tekrarlanması	Ç8	1
Farklı modeller kullanılarak öğretim programının değerlendirilmesi	Ç34	1

Bu ders için içerik oluşturacak uygulamaya dönük yeni araştırmalarla öğretim programlarının gelişmesine destek olunması	Ç24	1
Eksikliklerin giderilmesi (kaynak, lab. vb.)	Ç4	1
Dersi veren öğretmenlerinin görüşlerinin alınması	Ç6	1
Süreç değerlendirmesi yapılması	Ç14	1
Dersin öneminin fark ettirilmesi	Ç18	1
Eleştirel okuma alışkanlığı kazandırma	Ç32	1
Toplam		37

Tablo 6'ya göre, öneriler temasına ilişkin on iki farklı kod olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların çoğunda hizmet içi eğitim verilmesi, yazılı kaynaklar hazırlanması (kılavuz kitap) ve yeni etkinlikler geliştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Yayın Yılı temasına ilişkin oluşturulan kodların frekansa göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 2'ye göre Bilim Uygulamaları dersine ilişkin en fazla çalışmanın 7 çalışma ile 2018 yılında yayınlandığı, en az çalışmanın ise 2021 yılında (2 çalışma) yayınlandığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalardan 2'si doktora tezi, 11'i yüksek

lisans tezi, 22'si makaledir. Doktora tezlerinin her ikisi de Hacettepe niversitesi'nde, yüksek lisans tezlerinin ise 2'si Gazi niversitesi'nde yapılmış olmakla birlikte diğerleri çeşitli üniversitelerde gerçekleştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde bulgular tartışılarak sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaların oğunda (Tablo 1), Bilim Uygulamaları dersine yönelik hazırlanan ders tasarımlarının akademik başarı (Kahraman & Doğan, 2020), bilimsel süreç becerileri (Başkurt-Sayhan, 2019; şimşek, 2019), bilimsel tutum (alık, 2021), problem çözme becerisi (Doğan, Aydın & Kahraman, 2020; Pekbay, 2017), bilim-toplum sorunlarına duyarlılık (Karışan & Türksever, 2017), fen tutumları ve fen ilgileri (şimşek, 2019) gibi farklı değişkenler üzerinden etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bazı araştırmacıların amacı ise ğretmenlerin Bilim Uygulamaları dersi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir (Bozdoğan vd., 2014; Coşkun, 2016; avuş, 2016; Karamustafaoğlu vd., 2019; Ozan & Benzer, 2018; Pınar, 2018; Yerer vd., 2013). İncelenen araştırmalarda bu ders ile ilgili kazanımların açık verilmemesi (şahin & Koç, 2016), kaynak kitapların olmaması (Bozdoğan vd., 2014; Karamustafaoğlu vd., 2019; Seçkin-Kapucu, 2016) ve örnek etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygun bulunmaması (Ozan & Benzer, 2018) gibi sorunların dile getirilmesi gz önüne alındığında, araştırmalarda bilim uygulamaları dersine yönelik ders tasarımları hazırlanmasında ve etkilerinin incelenmesinin bilim uygulamaları dersinin öğretimini iyileştirmek adına önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerinin incelenmesi ile, dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin yolların oluşturulmasına, öğrenme ortamlarının eksikliklerinin giderilmesine, ders etkinliklerinin öğrencilerin düzeylerine ve okulun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine, ders ile ilgili her türlü araç-gereç ve kaynak kitapların sağlanması, ihtiyaç duyulan etkinliklerin belirlenmesine (Demirtaş & Yurtkulu, 2018; Tepecik, 2018) ve öğretmenlerin derse yönelik kendilerini değerlendirmesine (Pınar, 2018) fırsat sağlanmış olunacaktır.

İncelenen araştırmaların yöntemleri açısından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Tablo 2). Öğretmenlere kılavuz niteliğinde hazırlanan materyallerin öğrencilerin fen dersi tutumları (Ural-Keleş & ner, 2017; şimşek, 2019), ilgileri (şimşek, 2019) ve bilimsel süreç becerilerine (Ural-Keleş & ner, 2016; şimşek, 2019) yönelik etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla deneysel yöntemin tercih edilmesinin sebebi deneysel yöntemin bir müdahalenin belli bir sorunun çözümünü ne derece etkili olduğünün anlaşılmasında etkili bir yol olmasından kaynaklanıyor olabilir (zmen, 2019). İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda ise nitel yaklaşım ışığında durum çalışmalarına başvurulduğu belirlenmiştir. Nitel yaklaşım ele alınan problemin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamakta, eğitim ğretim sürecinde karşılaşılan bir durum veya olgunun hangi şartlar altında nasıl gerçekleştiği ile ayrıntılı bilgi vermektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2006). Bilim uygulamaları

dersinde gerçekleştirilen ders tasarımlarını incelemeye dönük durum çalışmalarının yapılması ve paydaşların görüşlerinin analiz edilmesi bilim uygulamaları dersinin değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Yapılan incelemeler sonrası 6 çalışmada karma yaklaşıma yer verildiği görülmüştür. Karma yaklaşım hem nitel hem de nicel verileri gerektirdiği için elde edilen sonuçların daha ayrıntılı, anlaşılır ve açıklayıcı olmasını sağlar (Creswell, 2014). Örneğin, bilim uygulamaları dersi kapsamında kazandırılmak istenen bilimsel süreç ve yaşam becerilerinin hangi yöntem ve tekniklerle daha etkili edinilebileceğine yönelik ayrıntılı açıklamalar geliştirmeye olanak vermesi açısından, karma yaklaşımla yürütülen çalışmaların önem arz ettiği düşünülmektedir.

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır (Tablo 3). Özellikle ders ile ilgili görüşlerin betimlenmesinin amaçlanmasıyla görüşme formları ile veri toplanması dikkat çekmektedir. (Alperen, 2020; Başkurt-Sayhan, 2019; Okka, 2019; Şimşek, 2019; Yıldız-Demirtaş, vd., 2017). Görüşmeler insanlar düşüncelerinin arkasındaki sebepleri, duygu, tutum his ve davranışları yöneten etmenleri ortaya çıkarabilir (Ekiz, 2003; Fraenkel vd., 2006). İncelenen çalışmalarda, katılımcıların tasarlanan etkinliklere ve Bilim Uygulamaları dersine yönelik düşüncelerinin görüşme tekniği ile belirlenmesinin sebebi kullanılan yöntem-tekniklere hangi sebeplerle başvurulduğunun, geliştirilmesi gereken hususların ve aksaklıkların ortaya çıkarılması ve dersin yürütülmesine ilişkin daha etkili yollar oluşturmak istenmesi olabilir. Çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir diğer ölçme aracının ise ölçekler olduğu görülmüştür. Ölçekler araştırılmak istenen ancak gözlenemeyen yapıdaki değişkenleri gerçeğe en yakın şekilde ortaya çıkarmaya, kısa sürede çok kişiye ulaşmaya olanak sağladığı (Özsevgeç, 2019) ve ilgili becerilerin ölçülmesi için uygun olduğundan araştırmacılar bilim uygulamaları dersi kapsamında öğrencilerin bilimsel ve sosyo bilimsel konulara dönük tutumlarını (Çalık, 2021; Çanak, 2017; Saçan, 2018), çeşitli değişkenlere yönelik ilgilerini (Pekbay, 2017; Şimşek, 2019), fen dersine yönelik başarılarını (Yıldız-Demirtaş vd., 2017) veya fen okuryazarlıklarını (Coşkun, 2016; Ozan & Benzer, 2018) ortaya koymak üzere ölçeklere başvurdukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders tasarımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için değerlendirme formları ve günlükler kullanılmıştır (Kahraman & Doğan, 2020; Okka, 2019; Öztürk, 2018; Öztürk & Karademir, 2017; Pekbay, 2017; Yırtıcı, 2014). Bu tür ölçme araçlarının kullanılmasının, süreci öğrencinin gözünden görmeye olanak verdiği için Bilim Uygulamaları dersinin yürütülmesine ilişkin yerinde ve etkili öneriler oluşturmak adına önemli görüldüğü söylenebilir (Şahin & Koç, 2016). Ayrıca günlükler, görüşme sürecinde görüşlerini ifade etmede zorlanabilecek öğrencilerin sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini ve yaşadıkları durumları daha rahat ifade edebilecekleri için tercih edilmiş olabilir (Öztürk, 2018).

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmenler ile gerçekleştirildiği görülmüştür (Şekil 1). Bu çalışmaların bazılarında Fen Bilimleri öğretmenleri çalışma grubu olarak seçilmiştir (Bozdoğan, 2014; Bozdoğan vd., 2014; Demirtaş & Yurtkulu, 2018; Karamustafaoğlu vd., 2019; Pinar, 2018; Şahin & Koç, 2016; Yerer vd., 2013).

Bunun nedeni Bilim Uygulamaları dersinin Fen Bilimleri dersinin bir uygulaması olarak devamı şeklinde olması ve genelde bu ders için Fen Bilimleri öğretmenlerinin görevlendirilmiş olması olabilir. Ayrıca ilgili çalışmalarda katılımcıların çoğunlukla öğretmenlerden seçilmesinin sebebinin dersin daha verimli yürütülebilmesi için bu öğretmenlerin deneyimlerinin ortaya çıkarılması ile ilgili olduğu söylenebilir (Bozdoğan vd., 2014). Benzer şekilde öğrencilerden elde edilen veriler de sürecin değerlendirilmesine ve dersin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik somut önerilerin oluşturulmasına olanak sağlayabilir (Şahin & Koç, 2016). Örneğin, öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin ilgisiz olması, bu dersi kendi istekleri ile seçmemeleri ve istenilen materyali getirmemeleri gibi öğrenci kaynaklı sorunların (Bozdoğan vd., 2014) neden ortaya çıktığı ve nasıl ortadan kaldırılabileceğine ilişkin verilere ulaşılabilir. İncelenen çalışmalarda özellikle 5. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesi bu dersin 5. sınıfta verilmeye başlanmasından ve bu dersin kademeli olarak ilerlemesinden kaynaklı olarak sürecin etkisinin incelenmek istenmesi ile ilgili olabilir.

İncelenen çalışmaların bazılarında ders kapsamında hazırlanan FeTeMM ve sanat etkinlikleri ve dijital hikâye ile desteklenmiş etkinliklerin çeşitli değişkenlere olumlu katkılarının olduğu görülmüştür (Tablo 5). Öte yandan, Bilim Uygulamaları dersi için hazırlanmış yazılı materyal olmaması, öğretmenlerin sürece ilişkin tecrübelerinin olmaması, kazanımların açık olmaması, örnek etkinliklerin öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olmaması gibi problemlerden dolayı dersin etkin işlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları Bilim Uygulamaları dersinin öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerilerinin edinimi gibi hususlara olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymakla birlikte yukarıda sözü edilen sebeplerden dolayı etkili yürütülemediğini göstermektedir. Bilim Uygulamaları dersine yönelik kazanımların çeşitlendirilmesi, kapsamlı ders içeriklerinin ve materyallerin hazırlanması ile dersin potansiyelinin tam anlamıyla ortaya çıkarılacağı söylenebilir (Seçkin-Kapucu, 2016; Kahraman & Doğan, 2020; Saçan, 2018). Bunun yanısıra öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilerek Bilim Uygulamaları dersinin etkili bir şekilde yürütülmesine ilişkin deneyimleri geliştirilebilir. Bu tür hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması ve buna bağlı olarak hem öğrencilerin performanslarının geliştirilmesine hem de eğitimde kalitenin artmasına yardımcı olması açısından önemli görülmektedir (Özdemir, 2016).

Bilim Uygulamaları dersine ilişkin yapılan çalışmaların 2016-2018 yılları arasında yoğunlaştığı, bu yıllardan sonra azaldığı ve 2021 yılında ise yalnızca 2 çalışma tespit edilmiştir. 2020 yılı sonrası Bilim Uygulamaları dersine yönelik araştırmaların sayıca azalmasının nedeni Covid 19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi eğitime geçilmesinden olabilir. Bilim Uygulamaları dersine yönelik araştırmaların sayıca artması ile bu dersin uygulanmasına ilişkin daha açıklayıcı veriye ulaşılarak mevcut sorunların çözümüne katkı sağlanabilir, öğrencilerin gerek fen dersine yönelik akademik başarıları, gerekse de bilimsel süreç ve mühendislik tasarım gibi pek çok becerileri ile fen okuryazarlıkları olumlu yönde geliştirilebilir, öğretmenlere destek niteliğinde

daha çok kaynak veya etkinlik sunulabilir (Bozdoğan, 2014; Çavuş, 2016; Demirtaş & Yurtkulu, 2018; Ozan & Benzer, 2018; Seçkin-Kapucu, 2016; Tepecik, 2018). Özellikle bu alana dönük hazırlanabilecek tez çalışmaları ile, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu içeriğin hazırlanmasında bu içeriğin etkililiğinin uzun bir zaman dilimi içerisinde değerlendirilerek iyileştirilmesine olanak verebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilere yer verilmiştir:

1. Yapılan incelemeler Bilim Uygulamalarına dönük olarak bazı gruplar ile daha sık çalışıldığını göstermektedir. Yapılacak yeni araştırmalarda farklı sınıflar düzeyleri ile çalışılarak sayı artırılabilir. Bu sayede Bilim Uygulamaları dersinin her kademedeki verimli işlenebilmesi için gerekli önlemler alınabilir.

2. Elde edilen sonuçlar dersin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması, ortamın uygun olmaması gibi sebeplerden dolayı verimli işlenemediğini göstermektedir. Bu doğrultuda bu sebeplerin göz önünde tutularak dersin etkin işlenebilmesi için öğrencilerin durumu dikkate alınmalı ve uygun ortam şartları sağlanmalıdır.

3. Bilim Uygulamaları dersine ilişkin hazırlanan etkinliklerin olumlu sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda derse yönelik farklı becerileri geliştirmeye yönelik FeTeMM ve sanat etkinlikleri ile dijital hikayele desteklenmiş etkinliklerin geliştirildiği araştırma sayısı artırılabilir.

4. Öğretmenlerin tecrübesizlikleri, yazılı materyallerin yeterli olmaması gibi sorunların varlığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi öğretmenlere destek sağlanmalıdır.

5. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin derse yeterince ilgi göstermediği, derse seçen öğrenci sayısının az olması gibi sorunlara işaret etmektedir. Bilim Uygulamaları dersine ilişkin öğrencilerin FeTeMM veya teknoloji destekli etkinlikler ile öğrencilerin motivasyonları artırılarak bu sorunların çözülmesine katkı sağlanabilir.

6. Mühendislik tasarım ve yaşam becerilerinin gelişimine katkı sunabilmek amacıyla disiplinler arası etkinlikler hazırlanarak bu becerilerin nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile süreç içerisinde ürünleri ile birlikte değerlendirilmesi alan yazına katkı sunabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamakla birlikte araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Kaynakça

- American Association for The Advancement of Science [AAAS] (2015). *Project 2061 Report*. New York: Oxford University Press.
- * Alperen, N. F. (2020). *Ortaokul 5. sınıf bilim uygulamaları dersine yönelik STEM temelli bir öğretim tasarımı: doğadan ilham alan teknolojiler* (Tez No. 618171) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- * Arık, M., & Akçay, B. (2018). Argümantasyonun öğrencilerin bilimi sözde-bilimden ayırma becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 41-60.
- * Ayvaci, H. Ş., & Bülbül, S. (2020). Identification of modeling skills of secondary school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1000-1028. <https://doi.org/10.30703/cije.581752>
- * Başkurt-Sayhan, E. (2019). *Sözde-bilim uygulamaları yoluyla üstün zekalı ve yetenekli 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 587384) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- * Bozdoğan, B. (2014). *Bilim uygulamaları dersi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği)* (Tez No. 415487) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi- Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- * Bozdoğan, B., Bozdoğan, A. E. & Şengül, Ü. (2014). “Bilim Uygulamaları” dersi ile ilgili öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 96-109.
- * Coşkun, Ü. (2016). *Bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı-fene yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 419400) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- * Çalık, İ. (2021). *Dijital hikâyelerle desteklenen bilim uygulamaları dersinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumlarına etkisi ve bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 684677) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- * Çanak, S. (2017). *Bilim uygulamaları dersinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel tutum üzerine etkisi* (Tez No. 522482) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- * Çavuş, A. (2016). *Ortaokul seçmeli bilim uygulamaları dersinin program, içerik ve uygulama yönüyle değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Çavuş, R., & Öztuna Kaplan, A. (2013, Eylül 5-7). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaokul 5. sınıf Bilim Uygulamaları dersine yönelik görüşleri* [Bildiri özeti]. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eskişehir, Türkiye.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.

- Darby, J. A. (2006). The effects of the elective or required status of courses on student evaluations, *Journal of Vocational Education & Training*, 58(1), 19-29. <https://doi.org/10.1080/13636820500507708>
- Demir, A. ve Ok, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 121-125.
- *Demirtaş, Z. & Yurtkulu, T. (2018). Öğretmenlerin seçmeli bilim uygulamaları dersine ve dersin PISA ile ilişkisine yönelik görüşleri. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(1), 230-249.
- *Doğan, A., Aydın, E. & Kahraman, E. (2020). STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(2), 123-144.
- *Duman, M. Ş. & Sarışan-Tungaç, A. (2016). Bilim Uygulamaları ile fen bilimleri dersi akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(45), 555-563.
- Durmuşçelebi, M., & Mertoğlu, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eğitiminde seçmeli derslerin yeri. *OPUS International Journal of Society Research*, 8(1), 170-211. <https://doi.org/10.26466/opus.359758>
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2008). *Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması*. <http://egitek.meb.gov.tr/> adresinden 24 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- *Eke, C. (2013). Seçmeli “Bilim Uygulamaları” dersinin fen bilimlerinin öğretimi açısından önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 182-188.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses, *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-65. <https://doi.org/10.1080/00220970209602056>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mac Graw Hill.
- Holbrook, J., ve Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 275-288.
- *Kahraman, E. & Doğan, A. (2020). STEM etkinliklerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.35346/aod.728000>
- Karagözoğlu, N. (2015). Ortaokul 5. sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 69-94.
- *Karamustafaoğlu, O., Özduran, N. & Erden, H. (2019). Bilim uygulamaları dersinin yürütülmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 97-112.
- *Karışan, D., & Türksever, F. (2017). Bilim Uygulamaları dersinin sosyobilimsel konular bağlamında öğretilmesinin öğrencilerin bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 363-387.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Bilim uygulamaları dersi oğretim programı (ortaokullar ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel M¼d¼rl¼đ¼. [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171537438-3-201890%20Bilim%20Uygulamalar%C4%B1%20Dersi%20\(5-8.%20S%C4%B1n%C4%B1flar\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171537438-3-201890%20Bilim%20Uygulamalar%C4%B1%20Dersi%20(5-8.%20S%C4%B1n%C4%B1flar).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- * Okka, A. (2019). *Bilim uygulamaları dersinde STEM alanları temelinde bir oğretim tasarımı deneyimi* (Tez No. 542643) [Y¼ksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Y¼kseköđretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- *Ozan, Ü. & Benzer, S. (2018). Bilim Uygulamaları dersi öğrencilerinin fen okuryazarlığı-fene yönelik tutumları ve öğretmenlerin dersleri hakkındaki gör¼şleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, (34), 22-37. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1901>
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- *Özerdinç, F. & Hamalosmanoğlu, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin su ayak izi, su farkındalığı ve su okuryazarlığı hakkındaki gör¼şleri, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 296-31. <https://doi.org/10.35346/aod.977636>
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı., s.198-226) içinde. Pegem Akademi.
- Özsevgeç, T. (2019). Nicel veri analizi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. baskı, s.440-459) içinde. Pegem Akademi.
- * Öztürk, Z. (2018). *Bilim uygulamaları dersi kapsamında beceri temelli etkinlik uygulamaları geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması* (Tez No. 497360) [Y¼ksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Y¼kseköđretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- *Öztürk, Z. ve Karademir, E. (2017). Bilim uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliğin bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri bağlamında incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk D¼nyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 2(2), 64-73.
- * Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* (Tez No. 454935) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Y¼kseköđretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- *Pınar, M. A. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin seçmeli bilim uygulamaları dersi oğretim sürecine yönelik gör¼şlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, (36), 33-48.
- Rodrigues, A. & Oliviera, M. (2008, September 10-12). *The influence of pupils' proficiency in the official school language in the assessment of scientific literacy* [Conference presentation abstract] European Educational Research Association Conference, Sweden.
- * Saçan, E. (2018). *Bilim uygulamaları dersi için FeTeMM merkezli bir oğretim programı önerisi ve etkililiği* (Tez No. 494333) [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Y¼kseköđretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- *Seçkin-Kapucu, M. (2016). Bilim uygulamaları dersi oğretim programının öğretmenlerin gör¼şlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 26-46.

- *Şahin, Ç. & Koç, T. (2016). Bilim uygulamaları dersi hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-16.
- *Şimşek, F. (2019). FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin fen tutum, ilgi, bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 654-679.
- Tekbıyık, A. (2021). Fen bilimleri öğretiminin temelleri ve öğretim programları. A. Tekbıyık & G. Çakmakçı (Eds.), *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri* (2. Basım, s.1-16) içinde. Nobel Yayıncılık.
- * Tepecik, S. L. (2018). *Seçmeli bilim uygulamaları dersine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* (Tez No. 497240) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Timur, B., & Özdemir, M. (2018). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 62-75.
- *Ural-Keleş, P. & Öner, A. (2016). Seçmeli bilim uygulamaları dersinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Current Research in Education*, 2(3), 199-208.
- *Ural-Keleş, P. & Öner, A. (2017). Seçmeli bilim uygulamaları dersinin 7. sınıf öğrencilerinin fen tutumuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 13-22.
- *Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2016). Ortaokul 5. sınıf bilim uygulamaları dersi öğretim programının Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi (Muğla örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 769-799.
- *Yerer, H. & Bektaş, O. & Öner-Armağan, F. (2013). 'Bilim Uygulamaları' ve 'Çevre ve Bilim' Seçmeli Derslerinin İçeriği Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 72-94.
- *Yıldız-Demirtaş, V., Çerik, S. & Maba, A. (2017). Sanat etkinlikleri ile zenginleştirilmiş bilim uygulamaları dersinin akademik başarıya etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1469-1483.
- * Yırtıcı, Z. (2014). *Seçmeli bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 381527) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yiğit, N. (2003). Öğretim programı geliştirmede öğretmenin rolü. *Çağdaş Eğitim*, 296, 27-33.
- **Tematik içerik analizine dahil edilen çalışmaları belirtmektedir.*

Extended Abstract

The Science Applications course is based on science-based practices and provides flexible time for students to conduct experiments and activities that enable students to embody the abstract concepts in science. Science Applications course contributes to the students' science knowledge (Coşkun, 2016; Duman & Sarışan-Tungaç, 2016; Ural-Keleş & Öner, 2017; Yırtıcı, 2014) and national and international exam success (Demirtaş & Yurtkulu, 2018). On the other hand, literature states various problems such as failing to establish a relationship between science course and Science Applications (Yerer, Bektaş & Armağan, 2015), unclear objectives (Şahin & Koç,

2016), lack of materials and teachers' limited experience in this course (Bozdoğan, Bozdoğan & Őengul, 2014; Karamustafaoğlu et al., 2019; Őeđkin-Kapucu, 2016). Therefore, it is necessary to reveal the general situation by performing content analysis for the studies related to Science Applications course and to discuss the measures that can be taken. It is believed that by thematically analyzing the studies in Science Applications, concrete suggestions will be put forward to improve the course and new insights will be provided for the future studies. At the same time, it is thought that the thematic content analysis of these studies may provide guidance to researchers and fill the gap arising from the absence of such study in the literature.

This study thematically evaluates Turkish studies in Science Applications course from 2013 to 2021. In looking for studies related to Science Applications, the authors entered the keywords 'Science Applications' in well-known databases (i.e., EBSCOhost, ProQuest, Emerald Insight, Sage Journals, ScienceDirect, Scopus, SpringerLink, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library Full Collection, Google Scholar and Dergipark). To present insights of the studies, a thematic matrix (Purpose, method, sample, data collection tool, data analysis methods, research results, research recommendations, publication year and publication type) was used.

The findings show the positive contribution of the activities that was prepared within the scope of the course to the students' various skills such as science process skills. Besides, it was also revealed that teachers and students encounter many problems in teaching and learning Science Applications course. Thus, it is important to develop a holistic content by developing various activities for skill development in the Science Applications lesson and examine the effectiveness of the design in order to improve the teaching of the course. Findings also show that most of the studies were based on either quantitative or qualitative methods. Since the mixed approach requires both qualitative and quantitative data together, it ensures more detailed, understandable and explanatory results. Therefore, it is recommended to use mixed approach, for instance, to investigate with which method and technique students can acquire scientific process and life skills more effectively within the scope of the Science Applications course. It was also observed that the majority of the studies examined were carried out with teachers. The reason for this may be that the Science Applications course is perceived as a continuation of the Science course and generally Science teachers are assigned for this course. In addition, studying with teachers allow researchers to suggest ways to teach more effectively in Science Applications course by revealing and improving the experiences of these teachers (Bozdoğan, Bozdoğan, & Őengul, 2014). Similarly, while the data obtained from the students allow the evaluation of the process, it also enables to offer concrete suggestions for planning and implementing the Science Applications course effectively (Şahin & Koç, 2016).

Number of fifth grade students were also dominant among the participants. The fact that especially 5th grade students were preferred in the studies may be related to the desire to examine the effect of the process since this course was started to be given

in the 5th grade and taught gradually. It is suggested for future studies to choose participants from different grade levels to investigate various factors for teaching the Science Applications course efficiently at all grades.

Studies on Science Applications course were increased between 2016-2018, decreased after these years, and only 2 studies were carried out in 2021. The reason for the decrease in the number of studies on the Science Applications might be the transition to online education due to the Covid 19 pandemic. With the increase in the number of studies on the Science Applications course, more explanatory data can be reached regarding the implementation of this course, students' academic success in science course, as well as many skills such as scientific process and engineering design, science literacy can be improved positively, and more resources or activities can be developed to support teachers (Bozdoğan, 2014; Çavuş, 2016; Demirtaş & Yurtkulu, 2018; Ozan & Parlak, 2018; Seçkin-Kapucu, 2016; Tepecik, 2018). Especially if researchers focus on studies which develops, creates and evaluates various activities related to Science Applications course, it may be effective for preparing the content that teachers need.