



e-ISSN:1305-0060

Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty



DICLE ÜNİVERSİTESİ

ZİYA GÖKALP

EĞİTİM FAKÜLTESİ

DERGİSİ

45.
Sayı



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dergisi

Yıl: 2024 Sayı: 45 Sayfa Aralığı: i-iv

e-ISSN: 2980-1222

| Dicle Üniversitesi | Dicle University |
|--|--|
| Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi | Journal of Ziya Gokalp Education Faculty |
| <i>Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası indeksli hakemli bir dergidir</i> | <i>is an International indexed refereed journal published in June and December</i> |
| Haziran 2024-Sayı: 45 | June 2024-Issue: 45 |

Sahibi/Owner

Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Giray TOPAL

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Editör / Editor

Doç. Dr. Ferat YILMAZ

İstatistik Editörü

Doç. Dr. Mustafa İLHAN

Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Nurullah AYKAÇ

İngilizce Dil Editörü/English Language Editor

Arş. Gör. Gülseda Sezgi DAĞDELEN

Mizanpaj Editörü/Layout Editor

Öğr. Gör. Murat YALMAN

Sekreter

Arş. Gör. Ayten KURŞUN

Arş. Gör. Kübra ÇEVİK

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Adnan BAKI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Giray TOPAL, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. M. Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi

Dizinleme /Indexing

EBSCO-H. W. Wilson Databases
(Education Full Text)
SOBIAD
Index Copernicus

Kapak sayfası/Cover page

Öğr. Gör. Murat YALMAN

İletişim/Contact

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd>
zgfdergi@dicle.edu.tr



Dicle University Journal of Ziya Gokalp
Education Faculty
Year: 2024 Issue: 45 Pages: i-iv

45. Sayının Alan Editörleri /Field Editors of Issue 45

Prof. Dr. Hülya Kasapoğlu Tankutay, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Zeliha YAZICI, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Tolga SEKİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi. Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEZİKTÜRK, Marmara Üniversitesi



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dergisi

Yıl: 2024 Sayı: 45 Sayfa Aralığı: i-iv

45. Sayının Hakemleri/Referees of Issue 45

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Gizem GÜNÇAVDI ALABAY, Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU, Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail KARSANTIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Kızbez Meral KILIÇ, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Ozan KORKMAZ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP, Selçuk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe KOZAKLI ÜLGER, Uludağ Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Sinan OKUR, Milli Savunma Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Şenay DELİMEHMET DADA, Trabzon Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Yasin GÜNLÜ, Aksaray Üniversitesi

Dr. Ümit DOĞAN, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Sinan GİRGİN, Milli Eğitim Bakanlığı



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENT

| N O | Makale türü/ Article type | Makale adı /Article title | Yazar(lar) / Auhotr(s) | Sayfalar/ Pages |
|--------|------------------------------|---|---|--------------------|
| 1 | Research article | The Effect of Intelligence Games Lesson on Metacognitive Thinking Skills | Uğur EPÇAÇAN, Ferhat BAHÇECİ | 1-22 |
| | Araştırma makalesi | Zekâ Oyunları Dersinin Üst Bilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi | | |
| 2 | Araştırma makalesi | Matematik LGS Çalışma Kitabının PISA Matematik Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi | Kamuran TARIM, Elanur KÖKSAL | 23-39 |
| | Research article | Investigation of Mathematics LGS Workbook in Terms of PISA Mathematical Literacy | | |
| 3 | Araştırma makalesi | Sözleşmeli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi | Cemal AKÜZÜM, İmran AZBOY, Zeynep YAŞAR, Ahmet AKÇAY | 40-60 |
| | Research article | Examining the Issues Faced by Contract Teachers from the Perspective of Teachers' Opinions | | |
| 4 | Araştırma makalesi | Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algıları İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki | Emre ÖZGÖL, Ender KAZAK | 61-83 |
| | Research article | The Relationship Between Quality of Work Life Perceptions and Job Satisfaction Levels of Teachers Working in Vocational and Technical Education Institutions | | |
| 5 | Araştırma makalesi | Görme Yetersizliği Olan Bireylerle İlgili Farklı Paydaşların Braille Yazı Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi | Cem ASLAN, Mehmet Emin KALAYLI, Mustafa DOĞUŞ, Derya UYAR | 84-108 |
| | Research article | Examining the Opinions of Different Stakeholders Regarding the Teaching of Braille Writing for Individuals with Visual Impairments | | |
| 6 | Araştırma makalesi | Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğindeki Monotonluk: Karşılaştırmalı Bir Çalışma | İsmail AYDOĞAN, Neslin İHTİYAROĞLU, Sevcan AYDİLEK | 109-132 |
| | Research article | Monotony in the Teaching Profession According to School Principals and Teachers: A Comparative Study | | |
| 7 | Araştırma makalesi | Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlamı, Merhamet ve Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi | Ahmet Kasım SEZGİN, Mehmet Nesim ANUŞTEKİN, Eşref NAS | 133-155 |
| | Research article | Examining the Meaning of Life, Compassion, and Social Media Addiction in High School Students | | |



Uğur EPÇAÇAN¹, Ferhat BAHÇECİ²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, ugur.epcacan@siirt.edu.tr

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, ferhatbahceci@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
21.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted
09.06.2024

Yayım Tarihi/Published
30.06.2024

The Effect of Intelligence Games Lesson on Metacognitive Thinking Skills ¹

Abstract

This study aimed to scrutinize to what extent the intelligence games course affects the metacognitive thinking skills of seventh-grade secondary school students. The research consists of a mixed method in which the quasi-experimental model from quantitative methods and the case study design from qualitative methods are used. The study group consisted of 40 participants from seventh-grade students in a secondary school in the 2021-2022 academic year. 20 of the participating students were in the experimental group and they chose elective intelligence games lesson, and the remaining 20 students were in the control group and they did not choose the elective intelligence games lesson. For quantitative data analysis, non-parametric tests, the Wilcoxon signed-rank test for related measurements, and the Mann Whitney U-test for unrelated measurements were used. Descriptive analysis was used for qualitative data. Research results revealed that the intelligence games lesson significantly affected metacognitive thinking skills. The views stated by the students after the intervention also supported this finding. Hence, it can be suggested that the intelligence games lesson, should be applied at other education levels and the necessary workshop environments should be provided.

Keywords: Intelligence games, metacognition, skill.

Citation: Epçaçan, U., & Bahçeci, F. (2024). The effect of intelligence games lesson on metacognitive thinking skills. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.217>

Zekâ Oyunları Dersinin Üst Bilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi ²

Öz

Bu araştırmada zekâ oyunları dersinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden yarı deneysel model ile nitel yöntemlerden durum çalışması deseninin kullanıldığı karma bir yöntemden oluşmaktadır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden 40 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcı öğrencilerden 20'si deney grubunda olup seçmeli zekâ oyunları dersini seçmiş, geri kalan 20 öğrenci ise kontrol grubunda olup seçmeli zekâ oyunları dersini seçmemiştir. Nicel verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Nitel verilerde ise betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları, zekâ oyunları dersinin, üst bilişsel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ortaya koymuştur. Uygulama eğitiminden sonra görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin bu durumla ilgili ortaya koyduğu fikirler de bunu destekler niteliktedir. Bu nedenle, zekâ oyunları dersinin, eğitimin diğer kademelerinde de uygulanması ve bunun için gerekli atölye ortamlarının oluşturulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ oyunları, üst biliş, beceri.

Atıf: Epçaçan, U., & Bahçeci, F. (2024). Zekâ oyunları dersinin üst bilişsel düşünme becerilerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.217>

¹ Bu araştırma yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiş olup, araştırmanın nicel verileri 12. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi'nde sözlü sunum olarak sunulmuştur (Azerbaycan, 21-22 Haziran 2022).

² This research was produced from an unpublished doctoral thesis and the quantitative data of the research were presented as an oral presentation at the 12th International Congress of Culture and Civilization (Azerbaijan, 21-22 June 2022).



Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğrenmeyi öğrenen ve öğrenme esnasında üst düzey düşünme becerilerini hayatına yansıtan bunlarla birlikte sahip olduğu bilgi ve beceriyi günlük yaşantısında aktif bir şekilde kullanabilenler donanımlı kişiler olarak değerlendirilir. İnsan yaşantısının, çeşitli problemlerle iç içe bir yapıda olduğu düşünülürse bireyin bilgi birikimini ve deneyimini bu problemlerle baş edebilmede ve yeni durumlara uyarlamada kullanabilmesi üst düzey düşünme becerileri açısından iyi olduğunu gösterir (Moon, 2004). Bir üst düzey beceri olarak araştırmaya konu olan üst bilişsel düşünmede geçen “biliş” ifadesi, bireyin çevreyi anlamaya çalışması, tanıması ve öğrenmesini içeren tüm zihinsel süreçleri içine alan bir kavramdır (Yaycı, 2005). Liberman (1994) bilişi, farklı ve çok sayıdaki zihinsel süreç, yapı ve işlevlerin birlikte meydana getirdiği bir üst işlem işleyişi olarak tanımlar. Garner ve Alexander (1989) biliş kavramını, bilme, hatırlama, algılama ve anlama gibi zihinsel süreçlerle açıklarken üst biliş kavramını da bireyin kendi düşüncelerini bilmesi, hatırlaması, algılaması ve anlaması şeklinde ifade etmiştir. Gourgey'e (1998) göre biliş, öğrenme sürecini ve bilgiyi oluşturmak anlamına gelirken, üst biliş ise bireyin kendini gözlemleyebilmesi, geliştirebilmesi, değerlendirebilmesi ve öğrenme süreçlerini uygulayabilmesi anlamını karşılamaktadır. “Üst biliş” ifadesi ise ilk önce Flavell'in çalışmalarında, bireyin öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığı, şeklinde tanımlanmıştır. Akpınar'a (2011) göre üst biliş, son zamanlarda öğretme-öğrenme süreçlerinde sıklıkla vurgulanan, önem verilen bir kavramdır. Eğitimde öne çıkan “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” gibi yeterliklerle ilişkilendirildiği için üst biliş kavramına ayrı bir değer atfedilmektedir.

Alan yazında zekâ oyunlarının, okul performansı ile olan ilişkisini (Bottino ve diğerleri, 2013), öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik matematiksel kavramların nasıl öğretilebileceğini (Erdoğan ve diğerleri 2017), öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerine (Demirkaya ve Masal, 2017), liderlik becerilerine (Zengin, 2018), matematiksel düşünme becerilerine (Taş ve Yöndemli, 2018) ve saldırganlık davranışlarına etkisini (Gençay ve diğerleri, 2019) inceleyen çalışmalar görmek mümkündür. Bu araştırmada ise zekâ oyunları dersinin üst bilişsel düşünme becerileri açısından bireylerin olay, durum veya gelişmelere ilişkin yaklaşımlarında nasıl bir etkiye sahip olduğunu görmek amaçlanmıştır. Bundan dolayı söz konusu etkinin, bireyin hem eğitiminde hem de normal yaşantısında ortaya koyduğu davranışlara ve sergilediği yaklaşımlara ilişkin destekleyici bir rol oynayıp oynamadığını belirlemek gerekebilir. Özellikle ortaokul öğrencileri açısından durum değerlendirildiğinde, zekâ oyunları aracılığıyla üst bilişsel düşünme becerilerini inceleyen çok sınırlı sayıda çalışmanın olması bu araştırmayı, alana katkısı açısından önemli kılmaktadır. Ortaokul öğrencilerine yönelik bu gibi çalışmaların, eğitim programları ve öğretimine ilişkin hazırlanması muhtemel ortaokul programlarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin almış olduğu zekâ oyunları dersinin, katılımcıların üst bilişsel düşünme becerilerini ne düzeyde etkilediğine ilişkin problem durumu araştırılmıştır. Bu problem durumu bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırmanın nicel soruları:

- i) Deney grubu öğrencilerinin, ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- ii) Kontrol grubu öğrencilerinin, ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

- iii) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın nitel soruları:

- i) Deney grubunun, zekâ oyunları dersi sonrası ihtiyacı olması halinde kendi kendine öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
ii) Deney grubunun, zekâ oyunları dersinden sonra öz farkındalıklarındaki değişime ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel yöntemlerden yarı deneysel model ile nitel yöntemlerden durum çalışması olmak üzere, karma bir yöntemden oluşmaktadır ve çalışmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, araştırmanın nicel boyutu için, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde, Siirt'te bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Bu grup, seçmeli zekâ oyunları dersini seçen 20 kişilik deney grubu ve bu dersi seçmeyen 20 kişilik kontrol grubundan oluşan toplam 40 katılımcıyı kapsamaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu için katılımcılar, deney grubu öğrencilerinden seçilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında Sperling vd.'nin, (2002) geliştirdiği, Karakelle ve Saraç'ın (2007) Türkçe'ye uyarladığı "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç)" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada veri analizleri örneklem grubunda öğrenci sayısı az olduğundan parametrik olmayan testlerden, ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Can'a (2014) göre gruptaki birey sayısı 20 ya da daha az olduğu durumlarda küçük örneklem için Mann-Whitney U testi kullanılabilir. Analizlerde, etki büyüklüğünün hesaplaması için, Eta kare (η^2) sınıflamasına başvurulmuştur. Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü ölçütü, rank-biserial korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmada nitel verileri çözümlenmek amacıyla betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların deney öncesinde ve sonrasında üst bilişsel düşünme becerilerinin, anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonucunda, katılımcıların üst bilişsel düşünme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($z=3.46$, $p=.000<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, tespit edilen bu fark, pozitif sıralar yani son test puanı lehine olmuştur. Eta kare değeri $\eta^2 = .77$ çıkmıştır. Bu analiz sonucuna göre, düzenlenen zekâ oyunları dersinin, deney grubundaki katılımcıların üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test üst bilişsel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçlarına göre, katılımcıların üst bilişsel becerileri testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($z= 1.36$, $p=.38>.05$).

Zekâ oyunları dersine katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerileri, sekiz haftalık deneysel uygulama sonrasında karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ise, zekâ oyunları dersine katılan öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerileri ile katılmayanların arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U= 97.50$, $p=.006<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, zekâ oyunları dersine katılanların üst bilişsel düşünme becerilerinin, derse katılmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda etki değeri ($r_{rb}= 0,48$) çıkmıştır. Bu bulguya göre, zekâ oyunları dersinin, katılımcıların üst bilişsel düşünme becerilerini artırmada orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu



söylenbilir. Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin, kendi kendine öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde daha çok farklı kaynaklara, kitaplara ve videolara başvurdukları öne çıkmıştır. Bilgi notları hazırlayarak, sık tekrarlar ve konu ile ilgili soru çözümleri yaparak kendi kendine öğrenme eylemini gerçekleştirme çabası katılımcılar tarafından önemli görülmüştür. Deneyimleyerek öğrenmenin, araştırıp sorgulamanın yeni fikirler üretmeye katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Olayın veya sorunun kaynağını tespit edip içten dışa bir yol izleyerek, elindeki imkânları zorlayarak ve çevredeki yaşantıları örnek alarak kendi başına öğrenmenin mümkün olabileceği görüşleri ifade edilmiştir.

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra deney grubundaki katılımcıların kişisel farkındalıklarının nasıl değiştiğine dair görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin en çok öne çıkan görüşleri dikkat ve odaklanmada anlamlı bir gelişme olduğu yönünde olmuştur. Daha ayrıntılı bir hayal gücü ile üç boyutlu ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcılar mantıksal çözüm aramayı ve sorunlara daha fazla zaman ayırmayı önemli bulmuşlardır. Katılımcıların kendini tanıması, yeteneklerini keşfetmesiyle daha planlı ve az hata yapma farkındalığının geliştiği ifade edilen görüşler arasındadır. Yeni stratejiler geliştirme, daha cesaretli ve kendi başına hareket etme, özgüvende artış, soru sorma alışkanlığı ve parçaları birleştirme şeklinde değişim ve gelişmeler olduğu görülmüştür. Kişisel farkındalığa ilişkin önemli düzeyde bir değişimin olmadığı düşüncesi de görüşler arasında yer almıştır.

Tartışma

Araştırmada uygulanan zekâ oyunları dersinin üst bilişsel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Uygulama eğitiminden sonra görüşlerine başvuru öğrencilerin bu durumla ilgili ortaya koyduğu fikirler de bunu destekler niteliktedir. Örneğin, ihtiyacı olması halinde bireyin kendi kendine öğrenmeyi nasıl gerçekleştirmesi gerektiğine ilişkin görüşler daha çok araştırma, sorgulama, tekrar etme ve çevredeki yaşantıları izleme eylemleri etrafında yoğunlaşmıştır. Yaparak, yaşayarak öğrenme yaklaşımına ayrı bir önem verilmesi, konu ile ilgili kendi başına öğrenmeyi sağlayacak materyallerin temin edilmesi, bu materyallerin olmaması durumunda mevcut imkânlarla öğrenme çabasının sürdürülmesi ortaya konan görüşleri desteklemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak katılımcıların kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirebilmek adına gösterdiği çabanın, sınırlı düzeyde de olsa öğrenme fırsatının olması halinde, bunu üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirebilecek bir işlevselliğe dönüştürebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Üst bilişsel düşünmede kişisel farkındalığın da ayrı bir yeri vardır. Uygulanan zekâ oyunları eğitiminden sonra öğrencilerin kişisel farkındalıklarına ilişkin görüşleri bu tür eğitim uygulamalarına duyulan ihtiyacı ortaya koymak noktasında önemli bir ipucu olarak kabul edilebilir. Örneğin, zekâ oyunları dersini aldıktan sonra gerçek anlamda düşünmeye başlamak, sosyal ilişkileri geliştirmek için yeni stratejiler geliştirmek, gelişmeleri farklı ve pozitif bir bakış açısıyla değerlendirmek, daha planlı yaşamaya başlamak ve kendini daha iyi tanımaya başlamak gibi kişisel farkındalığa ilişkin olumlu yöndeki değişim ve gelişmeler bu ihtiyacın haklılığını ortaya koymaktadır. Literatürde, araştırmada ortaya çıkan bu sonuçları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışma yapan Marangoz ve Demirtaş (2017) Türk Beyin Takımı'nın geliştirdiği mekanik zekâ oyunlarının, ilkökul 2. sınıfta okuyan öğrencilerin bilişsel becerilerine etkisini araştırmıştır. 14 haftalık eğitimden sonra zekâ oyunlarının, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerinin alt boyutlarının tamamında anlamlı düzeyde bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Kel ve Kul (2021) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlarda verilen akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkılarına ilişkin, bu dersi veren eğitimcilerin görüşlerine başvurmuştur. Elde edilen sonuçlara göre akıl ve zekâ oyunlarının bu çalışmada olduğu gibi üst düzey düşünme becerilerine

olumlu anlamda etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardan bu şekilde elde edilen sonuçlar özellikle üst bilişsel düşünmede kişisel farkındalığın önemini dikkate almayı gerektirmektedir çünkü kişisel farkındalık, bireyin hem kendini daha iyi tanıyabilmesine hem de sahip olduğu becerileri uygun koşullarda değerlendirmesine fırsat verecektir. Allsop (2019) yaptığı çalışmada çocukların kendi bilgisayar oyunlarını tasarlarken düşünme, öğrenme ve üst bilişlerini incelemiştir. Amaç, bir öğrenme alanı olarak dijital oyun yapma etkinlikleriyle ilgili olarak, öğrencilerin 'öğrenme için düşünmeyi' harekete geçiren üst bilişsel süreçler hakkında bir fikir edinmektir. Çalışmada, oyun tasarımı etkinliklerinin çocuklar için birçok alanda öğrenmeye fayda sağladığı dolayısıyla üst bilişsel farkındalığa olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir. Dünder (2015) ise eğitsel bilgisayar oyunlarının 5. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerine etkisini incelemiş ve çalışmanın üst biliş ölçeklerinden elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki katılımcıların puanlarının kontrol grubundaki katılımcıların puanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Oyunların öğrenme ve üst bilişsel becerilere olumlu katkı sağlamasına rağmen kontrol grubunun puanlarında da artış olduğu için gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır. Konu ile ilgili yapılan bu çalışmalar incelendiğinde bulguların bu araştırmadaki sonuçları yüksek düzeyde desteklediği ortaya çıkmıştır. O halde ortaya çıkan sonuçlar dikkate alındığında, bireyin uygun zekâ oyunları, materyalleri ile buluşturulması ve gerekli teknik destek veya donanımın sağlanması durumunda üst bilişsel farkındalıklarının gelişmesine önemli düzeyde katkı sağlayacağı söylenebilir

Introduction

Those who learn to learn and apply their higher-order thinking skills to their lives, and who can use their knowledge and skills actively in their daily life are considered as well-qualified people. As human life is intertwined with various problems, an individual's ability to use his knowledge and experience in coping with these problems and adapting to new situations shows that he is good at higher-order thinking skills (Moon, 2004). The concept of "cognition" in metacognitive thinking, which is the subject of research as a higher-order skill, is a concept that includes all mental processes that include the individual's struggle to understand, recognize, and learn about the environment (Yaycı, 2005). Liberman (1994) defines cognition as a higher level of processing that is created together by different and numerous mental processes, structures and functions. While Garner and Alexander (1989) reveal the concept of cognition as mental processes such as knowing, remembering, perceiving, and understanding. Gourgey (1998) states that cognition means creating the learning process and knowledge, while metacognition means the individual's ability to observe himself, develop, evaluate, and apply learning processes.

The term "metacognition" was first defined as the individual's awareness of learning processes in Flavell's (1979) studies. In other words, metacognition can be defined as a person's awareness about how he can best carry out the process of learning. Strategies used during the learning process, development of these strategies, and being aware of how learning takes place are the outcomes of thinking about metacognitive awareness (as cited in Karaoğlan Yılmaz et al., 2019). Lin (2001) states that metacognition as a concept was first used together by John Flavell and Ann Brown. They define metacognition as any activity or knowledge in which cognitive engagement is regulated. According to Akpınar (2011), metacognition is a concept that has been frequently emphasized and given importance in teaching-learning processes recently. Since metacognition is associated with such competencies as "self-learning" and "learning to learn" that stand out in education, a special value is attributed to it. Schraw (2001) thinks cognition and metacognition concepts are related to each other. While cognition is necessary to perform a task, metacognition is also required to understand how to perform this task. Kim et al. (2013) point out the difference between the concepts of cognition and metacognition, while they deal with the thoughts that arise in learning environments as individual and social-based thoughts. Therefore, in learning environments, cognitive and metacognitive components are considered two of the main arguments that display individuals' thoughts. Thus, cognitive actions are fed only from sources such as individual and social cognitive, while metacognitive actions are fed from individual, social cognitive and metacognitive sources.

Raising individuals with an inquiring perspective throughout the educational process is possible when students search for cause-effect relationships between events by making connections between what they have learned, rather than simply accepting the information (Gömleksiz and Kan, 2009). Therefore, education systems have an effective place in the upbringing of individuals. The place and value given to higher-order thinking skills in education, especially at the point of meeting the needs of the modern age make this effect very important (Kutlu et al., 2010). Higher-order thinking skills provide individuals with a curious and questioning mindset, encouraging them to think differently and be aware of how they learn, both within educational contexts and in their daily. The ideal educational environment for expressing this understanding is where constructivist education is available. Constructivist education gives the individual the opportunity to learn by actively participating in the process, by doing, and by adding his own interpretation. The education in this process is crucial in terms of contributing to an individual's development of versatile approaches to a situation or event.

The development of higher-order thinking skills can contribute to the acquisition of important attainments in many areas of an individual's life. According to Dempsey et al. (2002), different lesson materials used in the education of individuals help them acquire the desired attainments. In this

regard, games as a tool, especially intelligence games, contribute to this process. Therefore, intelligence games are important in terms of an individual's active use of metacognitive thinking skills. In the intelligence games curriculum, the attainments which are explained as the individual's awareness and development of his intelligence potential, and revealing a systematic thinking by presenting original approaches to problems (Ministry of National Education [MoNE], 2013) are important for students to use and develop their higher-order thinking skills.

In the literature, there are studies that examine intelligence games from different aspects. One such studies revealed a relationship that intelligence games positively increased school performance (Bottino et al., 2013). Another study supports how mathematical concepts can be taught through intelligence games to improve students' mathematical skills (Erdoğan et al., 2017). Other studies demonstrated that it had a significant effect on learners' spatial thinking skills (Demirkaya & Masal, 2017), leadership skills (Zengin, 2018), and mathematical thinking skills (Taş & Yöndemli, 2018). It is also possible to see studies examining its effect on reducing aggressive behavior (Gençay et al., 2019). On the other side, this research aims to discover how the intelligence games lesson affects individuals' approaches to events or situations in terms of metacognitive thinking skills. Therefore, it may be necessary to determine whether the mentioned effect plays a supportive role in the behaviors and approaches of the individual both in his education and daily life. Especially when considering secondary school students, the scarcity of studies examining metacognitive thinking skills through intelligence games highlights the significance of this research in contributing to the existing literature. It is believed that such studies for secondary school students can contribute to the possible secondary school curriculums related to educational programs and teaching.

In the longitudinal study conducted with secondary school students for two consecutive years, students were given tasks representing two different fields: a text-reading task for history and a problem-solving task for mathematics. It was observed that at the end of these tasks, there was an increase in the students' metacognitive skills and that these tasks contributed to learning (Van der Stel & Veenman, 2010). Piaget explained the thought transformation in the abstract operations period as potential change and development in generating some hypotheses and reasoning (Gander ve Gardiner, 2010). Piaget's theory of cognitive development demonstrates that children's abstract thinking skills develop during secondary school years (Senemoğlu, 2012). Therefore, it was thought that it would be more appropriate to conduct this study with secondary school students. As the fifth and sixth graders are in the transition phase from the concrete operations period to the abstract operations period, and the eighth graders are in the preparation phase for the high school entrance examination, seventh-grade students were decided to be the most appropriate group to conduct by considering that the long data collection process would be disrupted. Thus, in this study, the issue regarding what extent the intelligence games lesson taken by secondary school seventh-grade students affects the metacognitive thinking skills of the participants was investigated. Within the scope of this problem, answers to the following questions were sought:

Quantitative questions of the research:

- i) Is there a statistically significant difference between the pre-and post-test mean scores of the experimental group students?
- ii) Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group students?
- iii) Is there a significant difference between the post-test mean scores of the experimental and control group students?

Qualitative questions of the research:

i) What are the opinions of the experimental group regarding how they can self-learn if they need it after the intelligence games lesson?

ii) What are the experimental group's views on the change in self-awareness after the intelligence games lesson?

Method

Research Model

In this research, an explanatory mixed design, which is a mixed method, was used. A quasi-experimental model for the quantitative part and a case study for the qualitative part was employed. According to Creswell (2009), at least two different models are used in mixed methods. Creswell and Plano-Clark (2007) state that quantitative and qualitative methods support each other in mixed studies. Experimental research is a quantitative approach designed to reveal the effects of supposed causes (Christensen et al., 2015: 33). Experimental models are those in which data are collected to see cause-and-effect relationships between variables under the control of the researcher (Karasar, 2015: 87; Çepni, 2014: 120). According to Cohen, Manion, and Morrison (2000), quasi-experimental models are used in scientific education research when necessary controls cannot be fulfilled in true experimental approaches. A quasi-experimental model is a research model in which the same process as in experimental approaches is applied, but not all variables can be controlled (Christensen et al., 2015: 316). Studies in which matched groups are randomly assigned as experimental groups are considered to be quasi-experimental models (Büyüköztürk et al., 2014: 198).

The case study, which constitutes the qualitative dimension of the research, is considered as an approach that has a distinctive feature in answering scientific questions (Büyüköztürk et al., 2014: 21). McMillan (2000) defines a case study as an in-depth study of events, social groups, programs or environments. In addition, the case study can be used to describe the intense and in-depth analysis of one or more cases, reveal possible ideas about a situation, and evaluate it (Gall et al., 2007; Christensen et al., 2015: 416).

Study Group

The study group consisted of 40 participants from seventh-grade students in a secondary school in the 2021-2022 academic year. Twenty of the participating students were in the experimental group, and they chose the elective intelligence games lesson. The remaining rest 20 students were in the control group and they did not select the elective intelligence games lesson. In addition, for the qualitative dimension of the research, the participants consisted of the experimental group students.

The results obtained in the pre-test to determine whether the experimental group and the control group are equivalent in terms of metacognitive thinking skills before the application are given in table 1 below:

Table 1

Mann Whitney-U Pre-test Results of Metacognitive Thinking Skills by Groups

| Group | n | \bar{X} | sd | U | P |
|--------------|----|-----------|-----|--------|------|
| Experimental | 20 | 3.86 | .43 | 184.50 | .674 |
| Control | 20 | 3.79 | .41 | | |

Table 1 shows that there was no significant difference between the metacognitive thinking skills test scores of the participants ($U= 184.50, p> .05$). Accordingly, it can be said that the experimental and control groups are similar in terms of their metacognitive skills before the application.

Data Collection Tools

The data collection tools of the research are as follows:

The Metacognitive Awareness Inventory for Children (Jr. MAI)- A and B Forms

Sperling et al., (2002) developed a Metacognitive Awareness Inventory that consisted of A and B forms to measure the metacognitive thinking skills of 3-9 grade students. Karakelle and Saraç (2007) analyzed its validity and reliability in Türkiye. The study was carried out with 565 students studying in 3rd, 4th, and 5th grades for Form A, and 736 students studying in 6th, 7th, 8th, and 9th grades for Form B. They determined that both forms of the Jr. MAI were valid and reliable at a sufficient level. The Cronbach alpha value of the A form was .64 and the Cronbach alpha value of the B form was .80. The scales were 5-point rating. Factor structures were examined by exploratory factor analysis. Although a four-factor solution was obtained for both forms, considering the criteria for determining the number of factors, it was decided that the one-factor solution was more appropriate for the A and B forms. Regarding the age range covered by both forms of the Jr. MAI, it can be accepted that it has sufficient psychometric properties that can be used to measure metacognitive thinking. The B form of the inventory was used because it was suitable for the purpose of this research and the age of the participants. The Cronbach's alpha reliability coefficients of the used form were .71 for the pre-test and .81 for the post-test. These values show that the scale is reliable.

Semi-structured Interview Form

The semi-structured interview form developed by the researchers was prepared in order to obtain the views of the participants about the experimental process in a descriptive way and to support the quantitative data. After the quantitative data was analyzed, qualitative questions were prepared to support these data. These questions were then reviewed by two expert academicians in the field of curriculum and instruction. Incorporating feedback and corrections from the experts, the semi-structured interview form was finalized.

Observation data made by Observer 1 (researcher) and Observer 2 during the application process, in line with the observation form developed to obtain an objective observation environment by taking the views of another observer in the classroom environment during the eight-week period during which the applications were made, are presented in table 2 below:

Table 2

Eight-Week Intervention Program Observation Concordance Between Observer 1 and Observer 2

| | | Observer 1 | Observer 2 |
|------------|---------------|------------|------------|
| Observer 1 | Kendall's Tau | 1 | .764 |
| | p | | .009 |
| | n | 8 | 8 |
| Observer 2 | Kendall's Tau | .764 | 1 |
| | p | .009 | |
| | n | 8 | 8 |

Table 2 demonstrated that there was a high level, positive, and significant concordance between Observer 1 and Observer 2 in the eight-week implementation program ($W = .764, p < .05$). The existence of such a relationship between the scores of Observer 1 and Observer 2 was found to be important in terms of the fact that the research was conducted objectively.

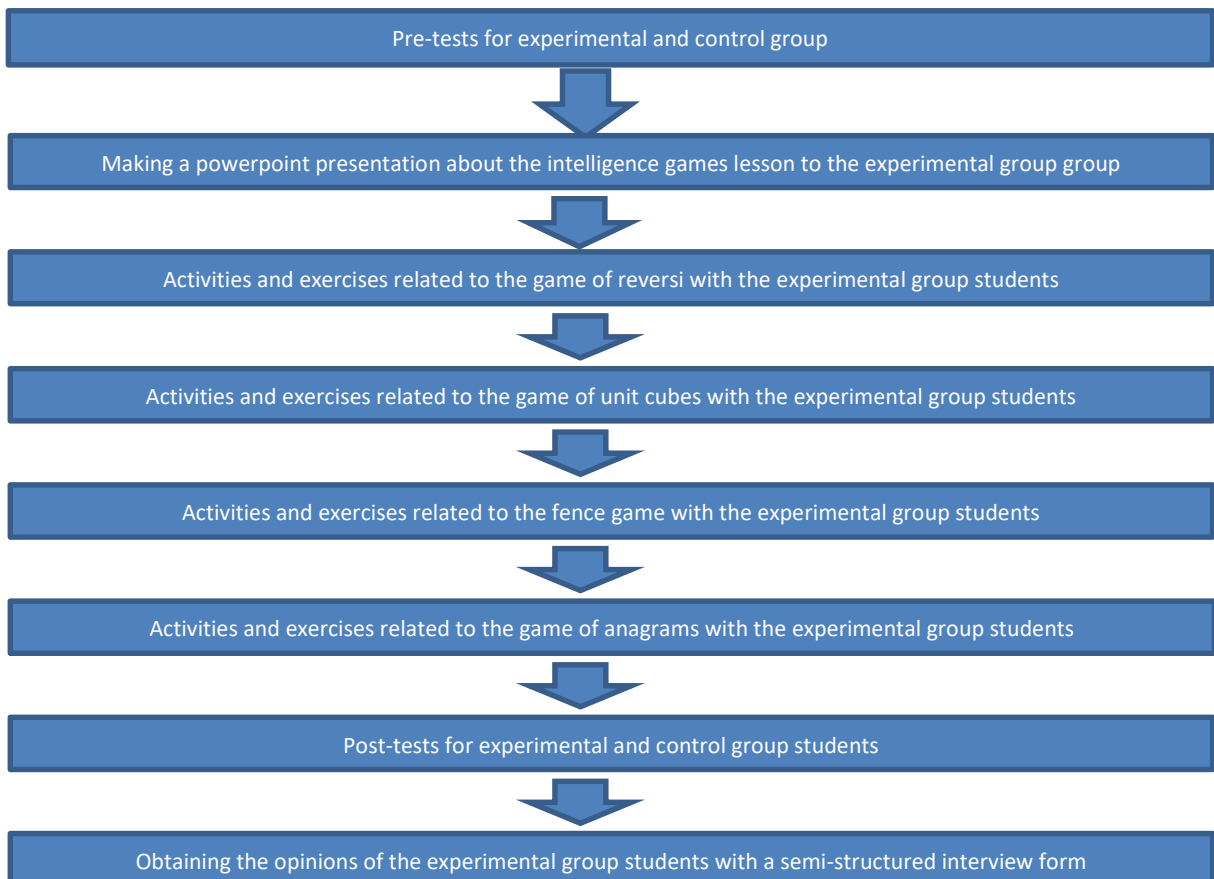
Process

Permissions were obtained from the relevant authorities to ensure that the research could be conducted under appropriate and efficient conditions. Afterward, the administrators of the institution where the research was going to be conducted were interviewed, and information was provided about the purpose, process, and scope of the research.

Since the 8th graders at the secondary school level did not choose the intelligence games lesson due to the high school entrance exam, and the 7th-grade students were more ready in terms of their age and abstract thinking skills compared to the 5th and 6th grades, it was more appropriate to conduct this research with 7th-grade students. Experimental and control groups were assigned after determining the number of 7th-grade classes and students in the school. The fact that the school had two classes in the 7th-grade level and that the classes were formed according to the equal distribution of success according to the class determination exam of the institution had a facilitating effect in the selection of the experimental and control groups. For the experimental group that chose the intelligence games lesson, four intelligence games were selected from different categories together with the intelligence games lesson teacher of the institution. Since the control group students did not choose this lesson, no intervention was carried out in this group. During the research process, the draft regarding the implementation calendar was shared with the school administration. The process flow in this process is given in the figure 1 below.

Figure 1.

Research Process Flow



The research process flow, as seen in Figure 1, shows that preliminary testing took only one week. In the intelligence games lesson, a PowerPoint presentation was made for a week in order to inform the students about the introduction of the games and tasks. Two weeks were allocated for each of the previously determined reversi, unit cubes, fence, and anagrams games to be applied in the intelligence games lesson. Post-tests were carried out the following week. Shortly after the post-tests were applied and the quantitative data were analyzed, a week was arranged for the students in the experimental group to collect the qualitative data. In this case, 12 weeks were allocated for the collection of data during the application process of the research: one week for the pre-tests, one week for the lecture presentation, eight weeks for the game applications in the intelligence games lesson, one week for the post-tests, and one week for the semi-structured interview form to get opinions from the experimental group students.

Data Analysis

Due to the small number of students in the sample group, non-parametric tests were used while analyzing the data. Wilcoxon signed-rank test and Mann-Whitney U-test were used for related and unrelated measurements, respectively. According to Can (2014), Mann-Whitney U-test can be used for small sample when the number of individuals in the groups is 20 or less.

In cases where significant difference exists, the effect size was calculated to determine the size of the difference. The formula of $|z|/\sqrt{n}$ was used to calculate the effect value, which expresses the size of the significant difference in the Wilcoxon signed-rank test analysis results. With this formula, the effect values calculated as .10 - .30 low, .30 - .50 medium, and .50 and above were evaluated as high (Cohen, 1988, as cited in Kinay, 2015).

Although common language effect size is widely used in non-parametric distributions, a more widely used criterion is correlation. The effect size criterion for the Mann-Whitney U-test is calculated by the rank-biserial correlation coefficient. An easy-to-use formula (Wendt formula) for calculating effect size in Mann-Whitney U-test analysis results is given below. The given formula calculates the rank biserial correlation coefficient by using the U statistic and the sample size of the two groups. When U is zero, the maximum is assumed to be $r_{rb} = 1$. Since U is by definition non-directional, the rank-biserial correlation coefficient calculated by the Wendt formula is also non-directional and always positive (Wendt, 1972, as cited in Yabancı Tak, 2021).

$$r_{rb} = \frac{1-(2U)}{n_1 \times n_2}$$

When the interpretation intervals of the rank-biserial correlation coefficient were evaluated, it was classified as $0.1 \leq r_{rb} < 0.30$ small effect size, $0.30 \leq r_{rb} < 0.50$ medium effect size, $r_{rb} \geq 0.50$ large effect size (Kerby, 2014).

The descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data. According to Yıldırım and Şimşek (2010), the main purpose of the descriptive analysis technique is to organize and interpret the data collected at the end of observations and interviews and present it to the reader. Descriptive analysis is a technique that involves the steps of handling qualitative data, identifying and interpreting findings according to a preconceived framework. A cause-effect relationship can be established between the obtained data. If needed, some comparisons can be made between the data. According to Creswell (2008), the data collected during descriptive analysis can be summarized and interpreted in line with previously thought-out themes. The data can be organized according to the themes developed by considering the research questions, or handled in line with the questions or

dimensions asked in the interviews and observations. In the use of this technique, the researcher can often include direct quotations to reflect the thoughts of the participants. The primary purpose is to present the findings to the reader by summarizing and interpreting them. The answers in the semi-structured interview form were organized in four stages with the descriptive analysis technique. In the beginning, the thematic framework was determined in line with each research question, and the answers given by all participants were read. Then, the statements of the participants were presented through direct quotations. Since there was more than one attainment in the answers given by the participants, no percentage evaluation was made, only the frequency values were included and comments were made on the findings accordingly.

Validity and Reliability

In order to ensure internal validity, the opinions of more than one researcher were taken during the data analysis process (Creswell & Miller, 2000). After the collected data were analyzed, they were compared with the analysis of another researcher. As a result, it was revealed that there was a sufficient level of consistency between the codings. The method of the research to ensure external validity is clearly stated.

In order to ensure the reliability of the research, the results of the descriptive analysis of the qualitative data were shared with two expert academicians in the field of educational curriculum and instruction, and feedback was received. As a result, there was consistency between the shared results of the research and the feedback of the academicians. According to Glesne and Peshkin (1992, as cited in Yıldırım, 2010), sharing the data obtained in qualitative research with individuals who are experts in the field of qualitative research and receiving feedback will increase the reliability of the study.

Ethic Procedures

During the current research, the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” has been acted upon. The research was approved by the decision of the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of the “xxx University” dated 02.02.2021, and numbered 10926. In the research, Higher Education Institutions Ethical Behavior Principles, Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with, and the participants were informed about the study and signed the consent form.

Findings

Quantitative Findings

Findings related to the sub-problems of the research are given in tables below:

Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students in terms of metacognitive thinking skills?

Table 3

Wilcoxon Signed Rank Test Results of Experimental Group Pre-Test and Post-Test Metacognitive Thinking Skills Scores

| Pretest-Posttest | n | \bar{X} | sd | z | p | η^2 |
|------------------|----|-----------|-----|-------|------|----------|
| Pretest | 20 | 3.86 | .43 | 3.46* | .000 | .77 |
| Posttest | 20 | 3.97 | .50 | | | |

*Based on negative ranks

Table 3 illustrates that there was a significant difference between the metacognitive thinking test scores of the participants ($z=3.46, p < .05$). Based on this analysis, it can be stated that the intelligence games lesson has a remarkable effect on improving the metacognitive thinking skills of the participants in the experimental group.

Is there a statistically significant difference between the pre-and post-test mean scores of the control group students in terms of metacognitive thinking skills?

Table 4

Wilcoxon Signed Rank Test Results of Control Group Pre-Test and Post-Test Metacognitive Thinking Skills Scores

| Pretest-Posttest | n | \bar{X} | sd | z | p |
|------------------|----|-----------|-----|-------|-----|
| Pretest | 20 | 3.79 | .41 | 1.36* | .38 |
| Posttest | 20 | 3.75 | .59 | | |

*Based on negative ranks

Table 4 showed that there was no significant difference between the metacognitive skills test scores of the participants ($z= 1.36, p > .05$).

Is there a significant difference between the achievement mean scores of the experimental and control group students in terms of metacognitive thinking skills?

Table 5

Mann Whitney-U Test Results of Metacognitive Thinking Skills by Groups

| Group | n | \bar{X} | sd | U | P | r_{rb} |
|--------------|----|-----------|-----|-------|------|----------|
| Experimental | 20 | 3.97 | .50 | 97.50 | .006 | .48 |
| Control | 20 | 3.75 | .59 | | | |

Table 5 revealed that at the end of the eight-week experimental application, there was a significant difference between the metacognitive thinking skills of those who attended the intelligence games lesson and those who did not ($U= 97.50, p < .05$). The analysis showed that the metacognitive thinking skills of the participants in the intelligence games lesson were higher than those who did not attend the lesson. The analysis demonstrated that the effect value was found to be $r_{rb}= .48$. Thus, it can be stated that the intelligence games lesson has a moderate effect on increasing the metacognitive thinking skills of the participants.

Qualitative Findings

Experimental group students' views after taking intelligence games lesson;

i) What are the opinions of the experimental group about how they can self-learn if they need it after the intelligence games lesson?

Table 6 illustrates that students mostly refer to different sources, books, and videos. The effort to realize the self-learning action by preparing information notes, making frequent repetitions, and solving questions about the subject is considered important.

Table 6*Theme of Realizing Self-Learning*

| Codes | f | Participants |
|---|----|--|
| Applying to different resources, books, videos | 15 | P2,4,5,6,7,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20 |
| Preparing information notes, repeating, and solving questions | 6 | P1,3,4,12,14,19 |
| Learning by doing | 3 | P6,11,17 |
| Questioning, generating new ideas | 2 | P1,8 |
| Tracing a path from the inside out | 1 | P9 |
| Pushing existing possibilities | 1 | P5 |
| Starting from the surrounding life | 1 | P1 |

It is thought that learning by experience, researching, and questioning will contribute to producing new ideas. Among the opinions expressed are that it is possible to learn by identifying the source of the event or problem, following a path from the inside out, forcing the possibilities at hand, and taking the experiences in the environment as an example.

P1. If I need to, I learn to learn by myself by researching, questioning, repeating practices, and taking the experiences around me as an example.

P2. I learn by reading books on the subject and watching videos. I use essays to check whether I have learned or not.

P3. I prepare small information notes and read them repeatedly. If it is related to a subject at school, I go to the learning path by solving a lot of questions.

P4. First, I prepare my resources for the subject I will learn. Then, I take short notes on the subject. After learning the subject, I solve questions to reinforce it.

P5. If I can provide the materials I need on the subject, I can succeed in learning on my own. If the necessary materials are not available, I start looking for ways to learn with what I have. So I do not give up.

P6. I prefer the way of learning by doing and experiencing the events. As for the lessons, it is enough to learn by myself, to reach the books, that is, the resources.

P7. I try to reach relevant books and resources.

P8. I try to realize learning by thinking about the situation and generating ideas. I try to use a method to distinguish between right and wrong.

P9. I go to the source of the event or problem. I prefer to learn by myself by following a path from the innermost to the outermost.

P10. I can get information from different sources. I can cope with my problems by using different learning paths.

P11. By interpreting my experiences, I reach the right results and enable myself to learn.

P12. First of all, I research the topics I lack and watch videos on the subject. I take notes while watching the video. Then, I reinforce the topics by solving the test.

P13. I can learn by myself with the help of the internet or books.

P14. I draw important places by looking at the subject explanation books. I take short notes. I look at videos on the internet that I don't understand. I reinforce it by solving questions.

P15. I use the internet and books.

P16. I resort to relevant resources.

P17. I research the necessary resources. I try to learn by experience.

P18. I can learn by watching lesson videos online.

P19. I watch videos. I solve the question.

P20. I research from books and the internet.

ii) What are the experimental group's views on the change in self-awareness of the intelligence games lesson?

Table 7

Change in Self-Awareness Theme

| Codes | f | Participants |
|---|---|------------------------|
| Improvement in attention and focus | 9 | P1,3,6,7,9,10,11,13,14 |
| An increase in deeper, three-dimensional thinking, imagination, and creativity | 7 | P1,3,10,12,13,16,17 |
| Efforts to reach the most logical solution, spending time on the problem | 4 | P3,5,6,8 |
| Self-knowledge, discovering talents, planned living | 4 | P12,14,15,20 |
| Developing new strategies, different ways | 4 | P2,4,10,17 |
| Feeling courageous, self-solving, increased self-confidence | 4 | P3,8,10,19 |
| Asking questions, developing the habit of questioning, bringing the pieces together | 3 | P3,17,20 |
| Thinking that not much has changed | 1 | P18 |

Table 7 showed that there was a significant improvement in attention and focus. It was stated that a more detailed imagination, three-dimensional and creative thinking skills developed. Furthermore, participants considered searching for logical solutions and spending more time on problems important. It was expressed that the awareness of being more planned and making fewer mistakes developed due to the participants' self-knowledge and discovery of their talents. It turned out that there were changes and developments in generating new strategies, acting more courageously and independently, increasing self-confidence, the habit of asking questions and combining the pieces. There were also opinions that there was no significant change in self-awareness.

P1. I can describe the change in my self-awareness after taking the intelligence games lesson as follows: I used to not care about other people's opinions. But now I'm trying to think about it and find its true meaning. I started to think better in a three-dimensional way by playing with unit cubes.

P2. After playing with unit cubes, I started playing easier when building a house in Lego. After playing Reversi, I started to apply new strategies to improve my relationships.

P3. When I faced a problem, I started asking games, my friends, and my elders to find out. As my attention increased with new games, I noticed places around me that I had not noticed. I try to spend more time solving long questions. Thanks to these games, I can say that I have improved myself and started to do more logical things. Now my imagination is stronger and I feel more courageous.

P4. I started to regard things from different angles and positively.

P5. I can say that as I spend more time understanding the problems, my social relations have improved, and I have started to communicate better with others.

P6. Thanks to intelligence games, I am more careful. In the face of an event or problem, I try to find solutions and use the best way.

P7. I started to pay more attention to the surrounding colors and geometric shapes.

P8. While I used to cry for everything, now I try to solve the problems myself. When I find a solution, I take care to think and make the right decision instead of immediately implementing it.

P9. I started to be more careful and alert.

P10. I have improved in many aspects such as my creativity, concentration, ambition, self-confidence, and solving problems in different ways. This change and development have taught me to use different ways of thinking.

P11. I started questioning my relationships with people. I learned to be more careful.

P12. I started living more planned. My thinking skills have improved.

P13. I focus better on things. I think in more detail and produce suitable solutions.

P14. I used to make a lot of attention mistakes in questions. But after the fence game, I learned to be more careful. In this way, I realized I made fewer mistakes while solving questions.

P15. I started to know myself better. I discovered my talents.

P16. Ever since I played the fence game, I've been looking at things from a broader perspective. I started noticing the pictures at school.

P17. After playing intelligence games, my perspective on everything that happens around me has changed. Every game has added something to me. Reversi improved my strategy. Unit cubes made me look more carefully at the structure of buildings and the idea of assembling the pieces. The fence made me pay attention to the details in the streets I passed.

P18. I don't think much has changed.

P19. I feel my self-confidence is better.

P20. I try to question my mistakes more and try to correct myself.

Results, Discussion and Recommendations

Metacognitive thinking is the explanation of an experience of how an individual has or can have knowledge about the knowing and learning processes in which he takes an active role, how he can structure it, and how he can realize learning on his own. In fact, the process of self-learning and restructuring of knowledge such as assimilation, control, and reorganization of learned information support the individual's life. It is expected that an individual who develops metacognitive thinking skills will act with a higher self-confidence in realizing learning on his own, expressing his own opinion on a subject, and re-monitoring and reorganizing cognitive processes in line with his perspective.

The inclusion of educational programs and practices that will help students develop higher-order thinking skills in their academic life will provide a more reliable way of presenting these kinds of learning styles. As a matter of fact, it was revealed that the intelligence games lesson in this study significantly affected metacognitive thinking skills. The ideas put forward by the students, whose opinions were examined after the intervention, also supported this point. For example, the views indicating that the individual should perform self-learning when necessary mostly revolved around researching, questioning, repeating, and monitoring the experiences in the environments. Attributing special importance to the way of learning by doing and experiencing, providing materials that would enable self-learning on the subject, and in the absence of these, continuing the learning effort with existing opportunities supported the views put forward in the present study. Based on these results, it can be interpreted that the effort of the participants to realize learning on their own, even if there is limited learning opportunity, can transform it into a functionality that can improve their metacognitive thinking skills.

If the necessary conditions are created and metacognitive thinking strategies are used, children's reading comprehension skills will improve (Çakıroğlu & Ataman, 2008), constructivist learning environments will contribute to metacognitive awareness (Yurdakul & Demirel, 2011), and education based on metacognitive teaching will improve students' academic achievements and a positive development will occur in their attitudes towards lessons (Ataalkın, 2012). Based on these developments, it is possible to say that providing educational activities supported by metacognitive approaches and supporting educational processes in this sense will positively affect children's metacognitive skills (Yıldız Altan & Temel, 2022). As revealed in the results of the present study, improving children's metacognitive thinking skills by enriching their educational processes through such activities as intelligence games will make both their education and lives more qualified.

Self-awareness also has a special place in metacognitive thinking. After the intelligence games lesson, the students' views on their self-awareness can be considered as an important indicator to reveal the need for such educational practices. For example, good changes and developments related to self-awareness such as starting to think in a real sense, developing new strategies to improve social

relations, evaluating developments from a different and positive perspective, starting a more planned life, and getting to know oneself better, after taking the intelligence games lesson, demonstrate the justification of this need. In the literature, it is seen that there are studies supporting these results. Marangoz and Demirtaş (2017), who conducted a similar study, investigated the effects of mechanical intelligence games developed by the Turkish Brain Team on the cognitive skills of students studying in the 2nd grade of primary school. After a 14-week intervention, it was determined that there was a significant increase in all sub-dimensions of the cognitive skill levels of the students. Kel and Kul (2021) sought the opinions of the educators-who gave this lesson- on the contribution of mind and intelligence games to students in official institutions affiliated with the Ministry of National Education. In the current study, it was also determined that mind and intelligence games had a positive effect on higher-order thinking skills. The results obtained from the studies require considering the importance of self-awareness, especially in metacognitive thinking because self-awareness will allow the individual to get to know himself better and to evaluate his skills under appropriate conditions.

Likewise, Ricker and Richet (2021) examined the metacognitive awareness of children in their study on the opportunities provided by digital games for children aged 6-10. The results showed that exposure to games with high interactive features was positively associated with children's metacognitive awareness. However, it was revealed that exposure to games with less interactive features was not related to metacognitive awareness. In the study by Allsop (2019), children's thinking, learning, and metacognition while designing their own computer games were examined. The aim was to get an idea of the metacognitive processes that activated students' 'thinking for learning' in relation to digital game-making activities as a learning space. In the study, it was determined that game design activities facilitated learning in many areas for children and thus contributed positively to metacognitive awareness. Dündar (2015) examined the effects of educational computer games on the metacognitive skills of 5th-grade students. According to the results obtained from the metacognition scales, it was revealed that the scores of the participants in the experimental group were higher than the scores of the participants in the control group. Although it was said that games contributed positively to learning and metacognitive skills, it was determined that there was no significant difference between the groups as there was an increase in the scores of the control group. When these studies on the subject were examined, it was revealed that the findings supported the results of this study at a high level. Thus, it can be said that it will contribute significantly to the development of metacognitive awareness if the individual is brought together with appropriate intelligence games and materials and the necessary technical support or equipment is provided.

Although the development of metacognitive skills does not depend entirely on intellectual ability, it is possible to improve these skills by applying some intelligence tests or activities (Veenman & Spaans, 2005). Through metacognitive instruction, students can practice these skills over time, increasing the chances that these valuable thinking strategies will strengthen their practical intelligence and become part of their repertoire as learners (Joseph, 2009). Thus, creating opportunities that will support the development of metacognitive thinking skills and personal awareness will nurture the good development of children and enable them to obtain quality learning products.

The results of the current study indicated positive effects of the course of intelligence games on metacognitive thinking skills, so game activities should be included in the education programs at other levels. Based on this suggestion, opportunities may arise where students can implement the attainments they have gained from intelligence games lesson both in school and in their social life outside of school. Therefore, it should be considered that the determinations such as the students'

learning by having fun and developing a versatile perspective during the study can be supportive in the realization of the aforementioned idea.

Based on the results such as the increase in self-confidence of the students after the educational practices, the fact that they started to be more extroverted, and the effort to realize their skills and improve them, elective lessons such as self-knowledge and discovery of talents should be included at least in secondary school education programs.

The inclusion of intelligence games as an elective lesson in the education program is an important development. However, in order to support this development in every school where this lesson is given, if there is not, intelligence games workshops should be established within the possibilities. It should not be forgotten that the establishment of these workshops can contribute to the cognitive and social development of students, as well as help to eliminate the problem of supplying game materials.

In order to make a positive contribution if studies similar to this are carried out in the future, mind games should be included as an academic lesson in teacher training, and undergraduate education programs. It should be taken into account that pre-service teachers who take this lesson at the undergraduate level can be effective in transferring their academic experience to their students in their teaching life and enabling them to present different perspectives.

According to the results of similar studies conducted in the literature, especially the current study, the effect and contribution of the intelligence games lesson on the multi-faceted development of the student should be taken into consideration. Therefore, giving such lessons or activities in different platforms of social life in order to be given in a more planned and systematic way will support the fact of reaching more people and spreading the contribution to a much larger area.

Since the mind games lesson can keep students' interest, attention and, motivation alive, and make the gains and learning more permanent, it should be ensured that this lesson takes place in a planned and regular way throughout the education process.

Ethical Statement

This research was ethically reviewed by "Firat University Publication Ethics Committee" and was approved ethically with the;

Date of Ethics Evaluation Document: 02.02.2021

Issue Number of Ethics Evaluation Document: 10926

Author (s) Contribution Rate

The authors contributed equally to the research at all stages of the research.

Conflicts of Interest

The authors have no conflict of interest to declare.

References

Akpınar, B. (2011). Biliş ve üst biliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. [The analysis of the concepts of cognition and metacognition in terms of the philosophy of mind]. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or*

Turkic Volume 6/4, 353-365. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933909.pdf>

- Allsop, Y. (2019). *An examination of children's thinking, learning and metacognition when making computer games*. [Doctoral dissertation, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the Manchester Metropolitan University for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education The Manchester Metropolitan University]. *Online Submission*.
- Ataalkın, A. N. (2012). Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi [The effects of teaching based on metacognitive teaching strategies in science and technology education on students' metacognitive awareness and skills, academic achievement and attitudes], (Tez numarası. 312622) [Yüksek Lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games. In: European Conference on Game-Based Learning. Academic Conferences International Limited, 62.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods]. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. [Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS]. Pegem Akdemi.
- Christensen, L. B., Johnson R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2006-11884-000>
- Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üst bilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde son test artırımına etkisi [The effect of metacognitive strategy training on improving the achievement level of students having low achievement levels of reading comprehension]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11212/133895>
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. [Introduction to research and project work]. Celepler Matbaacılık.
- Demirkaya, C., & Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 600-610. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/266682/>

- Dempsey J. V., Haynes L. L., Lucassen B. A., & Casey M. S. (2002) Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168. <https://doi.org/10.1177/1046878102332003>
- Dündar, B. (2015). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki matematik başarısına, matematiğe karşı tutumuna ve üst bilişsel becerilerine etkisi*. [Educational computer games on the mathematics grade 5 students fractions on success, the effect of mathematics and attitudes towards metacognitive skills]. (Tez numarası. 463399) [Yüksek Lisans tezi, Başkent Üniversitesi].
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 287-311.
- Gall, D.M., Gall, P.J., & Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction*. MA: Pearson. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97171-000>
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev. Ed. Bekir Onur). İmge Yayınları.
- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions". *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158. <https://psycnet.apa.org/record/1990-00358-001>
- Gençay, Ö. A., Gür, E., Gençay, S., Gür, Y., Tan, M., & Gençay, E. (2019). Zekâ oyunlarının 12-15 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/seder/issue/42512/515270>
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26(1), 81-96. <https://doi.org/10.1023/A:1003092414893>
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). [Determining the effects of social studies curriculum on gaining critical thinking, creative thinking and entrepreneurship skills (case of Diyarbakır city)]. *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fudad/issue/47181/594083>
- Joseph, N. (2009). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(2), 99-103. <https://doi.org/10.1080/10459880903217770>
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Validity and factor structure of Turkish versions of the metacognitive awareness inventory for children (Jr. MAI) - A and B forms]. *Türk Psikoloji Yazıları* 2007, 10(20), 87-103. <http://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120070000m000163.pdf>
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1239-1256. <https://doi.org/10.30831/akukeg.467435>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. [Scientific research method]. Nobel.

- Kel, S., & Kul, B. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: Öğretmenlerin görüşleri. [The contribution of mind and intelligence games to students: Views of instructors]. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 207-225. <https://doi.org/10.47477/ubed.840868>
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, 11. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Kim, Y. R., Park, M. S., Moore, T. J. ve Varma, S. (2013). "Multiple Levels of Metacognition and Their Elicitation through Complex Problem-Solving Tasks". *Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 377-396. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.04.002>
- Kinay, İ. (2015). *Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelenmesi*. [The investigation of effects of authentic assessment approach on prospective teachers' problem solving skills, beliefs towards learning and participative assessment]. (Tez numarası. 398395). [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. [Determining student success]. Pegem Akademi.
- Lieberman, D. A. (1994). Behaviorism and the mind: A (limited) call for a return to introspection. T. O. Nelson, (Ed.). *Metacognition: Core readings içinde*. Allyn & Bacon.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40. <https://doi.org/10.1007/BF02504926>
- Marangoz, D., & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. [The effect of mechanical mind games on mental skill levels of primary school second grade students]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (53). 613-622. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334149>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for consumer*. Longman. <http://educationinpakistan.org/wp-content/uploads/2018/05/edrefu.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. Routledge Flamer.
- Ricker, A. A., & Richert, R. A. (2021). Digital gaming and metacognition in middle childhood. *Computers in Human Behavior*, 115: 106593. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106593>
- Schraw, G. (2001). "Promoting general metacognitive awareness". In H. J. Hartman (Ed.). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp.3-16). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>

- Taş, İ. D., & Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tujped/issue/42070/497233>
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 220-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>
- Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159-176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Yabancı Tak, A. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin karşılaştırılması*. [Comparison of effect size methods]. (Tez numarası. 690072). [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Yaycı, L. (2005). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. [Cognitive development and language development development and learning, in]. (Ed. Betül Aydın), Gelişim ve Öğrenme, içinde [Development and learning, in]. (s.101-122). Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. [Increasing the quality of qualitative research]. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106955>
- Yıldız Altan, R., & Temel, Z. F. (2022). Okul öncesi eğitimde üst bilişsel becerileri destekleyen öğrenme süreçlerinin incelenmesi [Investigation of Learning processes supporting metacognitive skills in preschool education]. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(5), 582-602. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.978>
- Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üst biliş farkındalıklarına katkısı [Contributions of constructivist learning approach to learners' metacognitive awareness]. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*1(1), 71-85. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936089.pdf>
- Zengin, L. (2018). Akıl oyunları uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 568-579. <http://doi:10.16992/asos.13563>.



Kamuran TARIM¹, Elanur KÖKSAL²

¹ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, kamuran.tarim@gmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, elanurkoksall@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
20.10.2023

Kabul Tarihi/Accepted
24.01.2024

Yayın Tarihi/Published
30.06.2024

Matematik LGS Çalışma Kitabının PISA Matematik Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi^a

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 yıllarında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış 8. Sınıf Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve PISA matematik okuryazarlık bağlamları bakımından incelenmesidir. Araştırmada kitap incelemesi yapılacağından nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Kitaptaki sorular incelendiğinde PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri bakımından soruların çoğunluğunun üçüncü düzeyde (%55,5) olduğu ayrıca birinci düzey, beşinci düzey ve altıncı düzey soruların kitapta yer almadığı görülmektedir. Kitapta bulunan sorular PISA matematik okuryazarlığı bağlam kategorilerine göre incelendiğinde soruların en çok bilimsel bağlamda (%50,1) yer aldığı görülürken soruların en az toplumsal bağlamda (%7,7) yer aldığına ulaşılmıştır. Bu anlamda yeni yazılacak olan matematik kitaplarında PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre her düzeyden eşit oranda soru bulundurulmasına ve PISA matematik okuryazarlığı bağlamları bakımından eşit oranda soruya yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı bağlamları, matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri, PISA, çalışma kitabı

Atf: Tarım, K., & Köksal, E. (2024). Matematik LGS çalışma kitabının PISA matematik okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 23-39. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.218>

Investigation of Mathematics LGS Workbook in Terms of PISA Mathematical Literacy^b

Abstract

The purpose of this study is to examine the questions in the workbook for the 8th- Grade High School Entrance Examination (LGS) prepared by the Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation and Testing Services as an auxiliary source of educational material for 8th- grade students in 2022-2023 in terms of PISA mathematics literacy proficiency levels and mathematics literacy contexts. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used since the book will be analyzed. Upon examining the questions in the book, it is seen that the majority of the questions in the book are at the third level (% 55,5) in terms of PISA mathematical literacy proficiency levels, and there are no questions corresponding to first, fifth and sixth level. When the questions in the book are analyzed according to PISA mathematical literacy context categories, it is observed that the majority (50.1%) of the questions focus on the scientific context where as small fractions (7.7%) touch upon societal context. In line with these findings, it is recommended that the new mathematics books to be written should include equal proportions of questions from each level.

Keywords: Mathematics literacy, mathematics literacy contexts, mathematics literacy proficiency levels, PISA, workbook

Citation: Tarım, K., & Köksal, E. (2024). Investigation of mathematics LGS workbook in terms of PISA mathematical literacy. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 23-39. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.218>

^a Çalışma International Education Congress (EDU Congress) Eylül 2023 tarihinde, Ankara'da bildiri olarak sunulmuştur.

^b The study was presented as a paper at the International Education Congress (EDU Congress) in Ankara, September 2023.



Extended Abstract

Introduction

“Mathematical Literacy”, one of the concepts of literacy, is defined as individuals’ ability to take part in making logical decisions for the condition encountered by comprehending mathematics’ role in the world (OECD, 2019). There are various international exams to identify individuals’ literacy levels and determine countries’ educational status. In this sense, the PISA, an international exam, is conducted by the OECD to evaluate mathematical literacy, science literacy, and reading students’ skills. PISA improved a scale called “The Mathematical Literacy Proficiency Scale” to evaluate students’ mathematical literacy. This scale informs about which steps in mathematical literacy students can or cannot do according to their PISA score. Moreover, PISA has handled specific categories when determining mathematical literacy assessment. These categories are three parts: mathematical process and basic mathematical skills, content areas, real-life contexts (content). PISA significantly highlights the need to improve students’ ability to use mathematics in real-life problems they might encounter in everyday life (OECD, 2019). From this definition, it’s considered to be important to examine the materials used in the education of students who will attend PISA in terms of mathematical literacy levels and categories to raise mathematically literate individuals and to accomplish desired results in PISA.

In their research, Kul et al. (2018) emphasized textbooks are the most frequently used teaching materials in the teaching process. In many countries textbooks’ free distribution is practiced. In our country, the free delivery of textbooks to students is seen as a significant practice to provide equality of opportunity in terms of increasing the access of socioeconomically disadvantaged students to resources (Özervd., 2020). In our country, from 2022-2023, in addition to textbooks, auxiliary source educational material workbooks have been distributed to students for free. In the context of equality of opportunity in education, this practice has provided students with equal access to resources. From this point of view, it is considered examining the books being among the most important course materials every student in our country can easily access, in terms of PISA mathematics literacy, will contribute to the field.

Reviewing the literature on mathematical literacy and mathematics textbooks reveals that the majority of studies have focused on examining textbooks for various proficiency levels in the context of mathematical literacy. (Al Cihan, 2023; Ayyıldız&Aktaş, 2021; Baki&İskenderoğlu, 2011; Gatabi& Stacey, 2009; Şaban, 2019; Şirin&Yıldız, 2020; Tarım&Tarku, 2022; Tarku, 2022; Yeğit 2020). However, the findings of these reviewed studies showed that, the common points of examined mathematics textbooks do not include high-level questions in terms of the mathematical literacy proficiency scale. The aim of the LGS workbooks is to increase students' success in skill-based questions that could appear in LGS and to enhance their experience in solving skill-based questions, which are also directly related to mathematical literacy skills. Yet, there is no research examining the PISA mathematics literacy proficiency levels and contexts of the LGS (High School Transition Exam) workbooks distributed by the Ministry of National Education for 8th graders in the 2022-2023 academic years. Thus, it is important to investigate the resources used in the education of students attending PISA in the context of PISA mathematical literacy. In light of this information, the general purpose of this study is to examine the mathematics literacy proficiency levels and contexts of the auxiliary educational resources used by the Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation, and Examination Services for 8th-grade students in 2022-2023. In line with the general purpose, the study will address the following sub-problems are searched:

1. What is the distribution of the questions in the 8th grade LGS workbook according to PISA mathematics literacy proficiency levels?
2. What is the distribution of the questions in the 8th grade LGS workbook according to PISA mathematics literacy contexts?

METHOD

In this study, the questions in the workbook for LGS prepared by the Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation, and Examination Services for 8th-grade students in 2022-2023 as an auxiliary source educational material were classified in terms of PISA mathematical literacy proficiency levels and mathematical literacy contexts. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used during the examination.

PISA mathematical literacy proficiency levels and mathematical literacy context categories were charted to examine the workbook. Then, each solved question was placed in the context and level analysis table prepared for the research.

FINDINGS

Upon examination of chart 6, it is seen that the majority of the questions (%55.5; N=186) are at the third level. Moreover, no questions from the first level, fifth level, or sixth level are observed. When chart 8 is examined, it is revealed that 50.1% (168 questions) of the questions were mostly in the scientific context, while 7.7% (26 questions) were in the social context.

CONCLUSION AND DISCUSSION

In this study, the workbook for LGS has been investigated in the context of mathematical literacy. In line with the findings obtained, it has been reached those questions concentrated on the third level in terms of PISA mathematical literacy proficiency levels, and there were no questions from the fifth and sixth level. This result shares similarities with previous searches (Baki & İskenderoğlu, 2011; Tarım & Tarku, 2022; Tarku, 2022; Yeğit, 2020). In this sense, high-level questions have still not found a place in our textbooks at the desired level. According to another finding obtained from the research, the book involves questions mainly in the scientific context and least in the social context. In this sense, students' equal access to questions in all contexts means equal access to sections from real life in different contexts. As a result, for the writing of forthcoming books, emphasis should be put on having questions from all levels and contexts in a balanced manner.

Giriş

Okuryazarlık kavramlarından biri olan “Matematik Okuryazarlığı” bireylerin, matematiğin dünyadaki rolünü anlayarak karşılaşılan durumlar için mantıklı kararlar alabilmelerinde görev alması olarak tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2019). Bu anlamda birey gündelik yaşamında bir ihtiyaçla karşı karşıya kaldığında, matematikten yararlanıyorsa matematik okuryazarıdır (Canbazoglu vd., 2019).

Bireylerin okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve ülkelerin eğitim öğretim alanındaki durumunu tespit etmek amacıyla çeşitli uluslararası sınavlar yapılmaktadır. Bu anlamda uluslararası bir sınav olan PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini ölçmek için yapılmaktadır. Ülkemizde OECD tarafından ilk olarak 2003 yılından itibaren 3 yıl arayla yapılan öğrencilerin belirli alanlarda kazandıkları becerileri ve bilgileri değerlendiren PISA 15 yaşındaki öğrencilere uygulanmaktadır (OECD, 2019). PISA öğrencilerin matematik okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla “Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Ölçeği” adı altında bir ölçek geliştirmiştir. Matematik okuryazarlığı yeterlilik ölçeği öğrencilerin PISA’dan aldıkları puana göre matematik okuryazarlığında hangi adımları yapıp hangi adımları yapamadıkları hakkında bilgi verir. Bu ölçek kapsamında belli sayıda yeterlik düzeyi ve bu yeterlik düzeylerine göre öğrencinin yeterlilikleri tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Ayrıca PISA matematik okuryazarlığı değerlendirme çerçevesini belirlerken belirli kategorileri ele almıştır. Bu kategoriler: matematiksel süreçler ve temel matematik yetenekleri, içerik alanları, gerçek yaşam bağlamları (içerikler) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Matematiksel süreçler ve temel matematik yetenekleri kategorisi: durumları matematiksel olarak formülleştirme, matematiksel kavram, olgu, süreçleri kullanma, matematiksel çıktıları yorumlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. İçerik alanları kategorisi kendi içinde dörde ayrılmaktadır. Bunlar nicelik, belirsizlik ve veri, değişim ve ilişkiler, uzay ve şekildir. Gerçek yaşam bağlamları kategorisi ise kişisel, mesleki, toplumsal ve bilimsel olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. PISA, matematik okuryazarlığını tanımlarken öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaşılabilecekleri gerçek yaşam problemlerinde matematiği kullanabilme becerilerinin geliştirilmesine olan ihtiyacı önemle vurgulamaktadır (OECD, 2019). Bu tanımdan hareketle matematik okuryazarı bireyleri yetiştirmek ve PISA’da istenilen sonuçlarının alınabilmesi için PISA’ya katılacak öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyallerin PISA matematik okuryazarlığı düzeyleri ve kategorileri bakımından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kul vd. (2018) yaptıkları araştırmalarında ders kitaplarının öğretim sürecinde en sık kullanılan öğretim materyali olduğunu vurgulamışlardır. Ders kitapları öğrenciler ve öğretmenlerin öğrenme sürecinde kullanması için tasarlanmış basılı ve yayınlanmış bir kaynak olarak tanımlanır (Van Steenbrugge vd., 2013). Hadar’ın (2017) matematik ders kitapları ve öğrencilerin başarıları üzerine yapmış olduğu çalışmaya göre yüksek düzeyde anlayış gerektiren problem içeren kitaplarla meşgul olan öğrencilerin daha başarılı olduğu üzerinde durmuştur. Bu anlamda ders kitaplarında yer alan sorular öğrenci başarısında yer tutmaktadır. Ayrıca ders kitaplarının ücretsiz dağıtımları birçok ülkede uygulanmaktadır. Ülkemizde ders kitaplarının ücretsiz şekilde öğrenciye ulaştırılması sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin kaynaklara ulaşım imkânını artırması bakımından fırsat eşitliği sağlamak adına önemli bir uygulama olarak görülmüştür (Özer vd., 2020). Ülkemizde 2022-2023 yılı itibarıyla ders kitaplarına ek olarak öğrencilere yardımcı kaynak eğitim materyali çalışma kitapları da ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu uygulama öğrencilerin eşit şekilde kaynaklara ulaşımını sağlamıştır. Buradan hareketle ülkemizde her öğrencinin kolaylıkla ulaşmış olduğu en önemli ders materyallerinden olan kitapların PISA matematik okuryazarlık bakımından incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Literatürde matematik okuryazarlığı ve matematik ders kitapları üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde ders kitaplarının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik çerçevesine göre incelenen çalışmalara rastlanılmıştır ve bu çalışmaların bulgularına bakıldığında ortak noktalarının

incelenen matematik ders kitaplarında matematik okuryazarlık yeterlilik ölçeği bakımından üst düzey soruların yer almaması olduğu görülmüştür (Al Cihan, 2023; Ayyıldız & Aktaş, 2021; Baki & İskenderoğlu, 2011; Gatabi & Stacey, 2009; Şaban, 2019; Şirin & Yıldız, 2020; Tarım & Tarku, 2022; Tarku, 2022; Yeğit 2020). Ayrıca farklı ülkelerde okutulan ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak matematik okuryazarlığı bağlamında incelenen araştırmalar yer almaktadır (Fauziyah & Fatonah, 2022; Gatabi vd., 2012; Yeğit, 2020). Fauziyah ve Fatonah'ın (2022) Endonezya ve Singapur'daki ders kitaplarının matematik okuryazarlığı çerçevesinde karşılaştırmalı analizini konu alan araştırmalarında Endonezya Eğitim ve Kültür Bakanlığı matematik ders kitabının ve Singapur Marshall Cavendish matematik ders kitabının öğrencilerin matematik okuryazarlığını geliştirme üzerine aynı oranlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Şirin ve Yıldız'ın (2020) ders kitaplarını PISA temel matematik beceri seviyelerine göre inceledikleri çalışmalarında kitapta üst düzey becerilere daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Bir başka araştırmaya göre Ayyıldız ve Aktaş'ın (2021) LGS (Liselere Geçiş Sınavı) soruları ve matematik ders kitabında yer alan soruları PISA temsil yeterliliği bakımından incelediği çalışmasında, hem LGS hem de 8. Sınıf matematik ders kitabında yer alan soruların PISA temsil yeterliliği bakımından üst düzeyde çok az yer aldığı görülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022-2023 öğretim yıllarında 8. Sınıflar için dağıtılan LGS çalışma kitaplarının PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve gerçek yaşam bağamlarının incelenmesi üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. LGS çalışma kitaplarıyla öğrencilerin LGS'de çıkabilecek beceri temelli sorularda başarılarını arttırmak, beceri temelli soru çözümlerinde deneyimlerini arttırmak hedeflenmiştir. Beceri temelli sorular PISA matematik okuryazarlığı becerileri ile de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan kaynakların PISA matematik okuryazarlığı bağlamında incelenmesi önemlidir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın genel amacı 2022-2023 yıllarında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS'ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağamları bakımından incelenmesidir. Genel amaç doğrultusunda aşağıda bulunan alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. 8.sınıf LGS'ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeylerine göre dağılımları nasıldır?
2. 8.sınıf LGS'ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık bağamlarına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

2022-2023 yıllarında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS'ye yönelik çalışma kitabında bulunan soruların PISA matematik okuryazarlık düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağamları bakımından incelenmesi amacıyla bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara yönelik bilgi veya bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini içeren bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri Kaynakları ve Seçimi

Çalışmanın verileri 2022-2023 yıllarında 8. Sınıf öğrencileri için eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS'ye Yönelik Çalışma Kitabında (MEB,2022) bulunan sorulardan oluşmaktadır. Yardımcı kaynak seçilirken PISA'ya katılacak öğrencilerin bir kısmının 8. sınıflardan oluşmasından dolayı kitabın 8. Sınıf LGS'ye yönelik olan çalışma kitabı olmasına ve basım yılı olarak 2022-2023 yıllarında olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca kitabın sonunda yer alan geçmiş yıllarda yapılmış LGS soruları araştırmaya dâhil

edilmemiştir. LGS sorularının araştırmaya dâhil edilmemesiyle çalışma kitabında yer alan sorulardan net bir veri elde etmek amaçlanmıştır.

LGS'ye yönelik olan çalışma kitabında bulunan üniteler ve konu başlıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Kitaptaki Üniteler ile Konu Başlıkları

| Ünite Adı | Ünite Konu Başlıkları |
|-----------|---|
| Ünite 1 | Çarpanlar ve Katlar-Üslü İfadeler |
| Ünite 2 | Kareköklü İfadeler-Veri Analizi |
| Ünite 3 | Basit Olayların Olma Olasılığı-Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler |
| Ünite 4 | Doğrusal Denklemler-Eşitsizlikler |
| Ünite 5 | Üçgenler-Eşlik Benzerlik |
| Ünite 6 | Dönüşüm Geometrisi-Geometrik Cisimler |

LGS'ye yönelik olan çalışma kitabında tamamı çoktan seçmeli tarzda sorulardan oluşan 335 soru bulunmaktadır. Soruların hepsi çoktan seçmeli tarzdadır. Soru sayılarının ünitelere göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ünitelere Göre Soruların Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Ünite Adı | N | % |
|-----------|-----|-------|
| Ünite 1 | 106 | 31.6 |
| Ünite 2 | 71 | 21.1 |
| Ünite 3 | 77 | 23.0 |
| Ünite 4 | 54 | 16.1 |
| Ünite 5 | 20 | 5.9 |
| Ünite 6 | 7 | 2.1 |
| Toplam N | 335 | 100.0 |

Veri Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada çalışma kitabını incelemek için PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları tablolarından yararlanılmıştır. Matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri bakımından PISA 2022 matematik okuryazarlığı çerçevesinde sekiz yeterlilik düzeyine göre incelenmiştir (OECD,2023). PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik ölçeği düzeyleri EK 1'de verilmiştir.

PISA 2022 matematik çerçevesi amaçları için bağlam kategorileri tanımlanmıştır (OECD, 2023). Bunlar kişisel bağlam, toplumsal bağlam, mesleki bağlam ve bilimsel bağlam olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır. Bu bağlamlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Matematik Okuryazarlık Bağlam Kategorileri

| Bağlamlar | Kapsamları |
|-----------|---|
| Kişisel | Bu kategori bireyin kendi özelinde yaşadığı durumlarla ilgili sorulardır. Alışveriş, giyim, barınma, seyahat, beslenme gibi durumları içeren sorulardır. |
| Mesleki | Meslek sınıflarını ilgilendiren sorular bu kategoride yer almaktadır. Askerlik, polislik, terzilik, taşımacılık, esnafılık gibi akla gelen mesleklerden oluşan sorulardır. Çeşitli meslek gruplarından birçok soru durumu ortaya çıkabilmektedir. |
| Toplumsal | Bireyin içinde bulunduğu toplumla ilgili sorunlara yer veren sorular bu kategoride bulunmaktadır. Küresel ısınma, çevre kirliliği, ekonomi, ticaret, okul, trafik gibi toplumu ilgilendiren birçok konu bu kategoridedir. |

| | |
|----------|--|
| Bilimsel | Bilim ve teknoloji ile ilgili sorular bu kategoriye girer. Bilimsel bilgiler, tıp, uzay bilimleri, algoritma kodlama gibi konuları içeren sorular bilimsel bağlamda değerlendirilmektedir. Matematiğe dâhil olan ve matematiğin doğasına ait tüm ögeler de bu kategoridedir. |
|----------|--|

Bu çalışmada kitapta üniteler halinde bulunan tüm soruların olası çözüm yolları bulunarak çözülmüştür. Çözümleri yapılan her bir soru araştırma için hazırlanan bağlam (mesleki, kişisel, toplumsal ve bilimsel) ve düzey çözümlene tablosuna yerleştirilmiştir. Bu tabloda her bir sorunun bağlam türlerinden hangisine ait olduğu ve PISA 2022 matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğinde yer alan altı farklı düzeyden hangisine ait olduğu açıklamalarla belirlenmiştir.

Araştırmada çalışma kitaplarındaki soruların PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları belirlenirken güvenilirliği artırmak için araştırmacılar ile matematik eğitiminde yüksek lisans öğrencisi olan, matematik okuryazarlığı konusunda eğitim almış üç uzman kitapta yer alan soruların sınıflandırmasını yapmışlardır. İlk olarak araştırmacılar tüm soruları düzey ve bağlam kategorisine göre sınıflandırmışlardır. Sonrasında her uzmana toplam soruların %33'ü gelecek şekilde eşit oranda dağıtılmıştır. Her uzman kendisine verilen soruları araştırma için hazırlanan bağlam (mesleki, kişisel, toplumsal ve bilimsel) ve PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri tablosuna göre sınıflandırmışlardır. Araştırmacılar ve uzmanların sınıflandırdıkları tabloların karşılaştırmaları sonucunda araştırmacılar tarafından PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları bakımından farklı olarak değerlendirilen sorular üzerine araştırmacılar ve uzmanlarla toplantı düzenlenmiş uzmanlar ve araştırmacılarla uzlaşma sağlanmıştır. Bu anlamda görüş ayrılığı yaşanan sorulara örnekler EK2'de yer verilmiştir. Ayrıca matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri bakımından sorularda hiçbir şekilde uyumsuzluk yaşanmamıştır. Görüş ayrılığı yaşanan sorular matematik okuryazarlığı bağlam kategorilerinden bilimsel bağlam kategorisinde olmuştur. Görüş ayrılığı yaşanmasının sebebiyse bazı soruların gerçek yaşam bağlamında değerlendirilmemesi direkt olarak matematiğin doğasına yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar ve uzmanlar arasında uzlaşmaya gidilerek ve önceki yapılan çalışmalar dikkate alınarak (Tarım & Tarku, 2022) direkt olarak matematiğin doğasını konu alan sorular bilimsel bağlama dâhil edilmiştir. Soruların Bağlam ve PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeylerine göre örnek sınıflandırılması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Matematik Okuryazarlığı Bağlamı ve PISA Matematik Okuryazarlık Yeterlilik Düzeyleri Açısından Sorular

| Soru No | Soru | Düzye | Bağlam |
|----------|------|---|---|
| 10 | | Öğrenciden bu soruda 2 ve 3'ün pozitif tam sayı kuvvetlerinin | Bu soru 2 ve 3'ün pozitif tam sayı kuvvetlerinin kartta bulunması |
| Sayfa No | | | |
| 13 | | | |

1. Ünite Çarpınlar Ve Katlar – Üslü İfadeler

10. Aşağıda 1'den 100'e kadar olan doğal sayıların yazılı olduğu bir kart verilmiştir.

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |

Serra, bu kartta 2'nin pozitif tam sayı kuvvetlerinin yazılı olduğu kareleri sarıya, 3'ün pozitif tam sayı kuvvetlerinin olduğu kareleri maviye ve tam kare sayıların yazılı olduğu kareleri de kırmızıya boyuyor.

Sarı boyalı kareler, kırmızıya boyandığında turuncu, mavi boyalı kareler kırmızıya boyandığında ise mor renk alır.

Buna göre son durumda turuncu ve mor renkli kare sayıları aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?


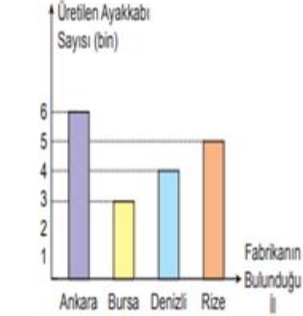
- | | Mor | Turuncu |
|----|-----|---------|
| A) | 3 | 3 |
| B) | 3 | 2 |
| C) | 2 | 3 |
| D) | 2 | 2 |


(MEB, 2022)

değerlerini bulması, bulunduğu sayılar arasında da tam kare olanları belirlemesi beklenmektedir. Buradan hareketle öğrenci Tam sayıların yer aldığı problemleri çözmek için temel işlem ve temel kuralları kullanabilmesi gerekmektedir. Bu anlamda soru PISA matematik okuryazarlık yeterlik ölçeğine göre 2. Düzeyde yer almaktadır.

üzerine yazılmıştır. Matematik doğasında bulunan terimler üzerinden bir bağlam oluşturulmuştur sonuç olarak bu soru bilimsel bağlamda yazılmıştır.

2. Ünite Kareköklü İfadeler – Veri Analizi

| Soru No | Soru | Düzyey | Bağlam |
|-------------|---|--|---|
| 13 | 13. Aşağıda ayakkabı üretimi yapan bir firmaya ait 4 farklı ildeki fabrikalarda çalışan işçi sayıları dairesel grafikte ve bu fabrikalarda aralık ayı boyunca üretilen toplam ayakkabı sayıları ise sütun grafiğinde gösterilmiştir. | Öğrenciden ilk olarak grafikleri yorumlaması beklenir. Aralık ayında üretilen ayakkabı sayısını bulduktan sonra daire grafiğindeki oranlara bakarak işçi başına üretilen ayakkabı sayısının en fazla hangi ilde olduğunu bulması beklenir. Bir diğer ifadeyle soruda kademeli işlemleri yaparak ilerlemesi gerekmektedir. Elinde bulunan daire grafiği ve sütun grafiği arasındaki ilişkiyi akıl yürüterek sonuca ulaşması gerekir. Bu bakımdan soru PISA matematik okuryazarlık yeterlik ölçeğine göre 3. Düzeyde yer almaktadır. | Bu soruda ayakkabı üretimi yapan bir fabrikanın işçilerin başına düşen ayakkabı sayıları üzerinden bağlam oluşturulmuştur. Bu anlamda soru bir meslek kolunu konu alması bakımında n mesleki bağlamda yer almaktadır. |
| Sayfa No 75 | <p>Grafik: Farklı İllerdeki Fabrikalarda Çalışan İşçi Sayıları</p>  <p>Grafik: Farklı İllerdeki Fabrikalarda Aralık Ayında Üretilen Ayakkabı Sayıları</p>  <p>Buna göre hangi ildeki fabrikada işçi başına üretilen ayakkabı sayısı en fazladır?</p> <p>A) Ankara B) Bursa C) Denizli D) Rize</p> <p>(MEB, 2022)</p> | | |

| Soru No | Soru | Düzyey | Bağlam |
|---------|--|--|--|
| 75 | <p>Bir dönem kullanılan kâğıt paraların ön yüzlerinde Atatürk portresi, arka yüzlerinde ise Mehmet Akif Ersoy, Fatih Sultan Mehmet, Mimar Sinan, Mevlâna Celaleddin Rumi portrelerinden biri ya da İzmir Saat Kulesi resmi bulunmaktaydı.</p> <p>Aşağıda bu kâğıt paralardan birinin ön ve arka yüzleri verilmiştir.</p>  <p>Bariş Manço Anahtar isimli şarkısında bu kâğıt paraların değerleri ile ilgili aşağıdaki sözleri kullanmıştır.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Beş Akif bir saat kulesi İki kule bir Fath Beş Fath bir Mevlâna İki Mevlâna bir Sinan</p> </div> <p>Hasan amca oturduğu evi satın almak için o dönem üzerinde Mimar Sinan portresi olan kâğıt paralardan 2⁹ tane ödemiştir. Buna göre Hasan amcanın bu evi satın almak için aynı dönemde üzerinde Mehmet Akif Ersoy portresi olan kâğıt paralardan kaç tane ödemesi gerekirdi?</p> <p>A) $5,12 \cdot 10^5$ B) $2,56 \cdot 10^5$ C) $5,12 \cdot 10^4$ D) $2,56 \cdot 10^4$</p> <p>(MEB, 2022)</p> | <p>Soruda öğrenciden ilk olarak Mehmet Akif Ersoy' un portresinin 100 TL üzerinde bulunduğunu anlaması istenir. Paraların birbirine dönüşümünü konu alan Bariş Manço'nun şarkısından bir denklem çıkarması beklenir. Oluşan denklemle Mimar Sinan portresi bulunan paranın 2⁹ tanesinin kaç TL yaptığını bulup Mehmet Akif Ersoy' un portresinden kaç tane olursa eşit olacağını bulması gerekir. Tüm bu işlemler doğrultusunda öğrenci gerçek problem durumları ve farklı gösterimleri ilişkilendirebilmesi ve karmaşık durumda basit bağlamlarla akıl yürütmesi beklenir. Bu anlamda soru PISA matematik okuryazarlık yeterlik ölçeğine göre 4. Düzeyde yer almaktadır.</p> | <p>Türkiye de bir dönem kullanılan paraların üzerinde yer alan kişilerin üzerine yazılmış bir müzikle bağdaştırılmış sorudur. Bu anlamda soru Toplumsal Bağlamda ele alınmaktadır.</p> |

2.Ünite Kareköklü İfadeler – Veri Analizi

Araştırma Etiği

Bu araştırmada öncelikle analiz edilecek dokümanın güncel olmasına ve araştırmacının amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliği sağlanması için birden fazla uzmanla görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde hiçbir şekilde değişiklik yapılmamıştır. Ayrıca araştırmacının yazım sürecinde bilimsel alıntı kurallarına uyulmuştur. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmacının etik onayı Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 01.06.2023 onay tarihi ve 13 nolu kararı ile alınmış olup, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Bulgular

LGS'ye yönelik çalışma kitabı incelenerek aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Soruların PISA matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğine göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Soruların PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Ölçeğine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Madde Tipleri | N | % |
|-----------------|---|---|
| Birinci c düzey | 0 | 0 |
| Birinci b düzey | 0 | 0 |

| | | |
|-----------------|-----|-------|
| Birinci a düzey | 0 | 0 |
| İkinci düzey | 95 | 28.3 |
| Üçüncü düzey | 186 | 55.5 |
| Dördüncü düzey | 54 | 16.1 |
| Beşinci düzey | 0 | 0 |
| Altıncı düzey | 0 | 0 |
| Toplam N | 335 | 100.0 |

Tablo 5 incelendiğinde soruların çoğunluğunun (%55.5; N=186) üçüncü düzeyde olduğu görülmektedir. Birinci düzey, beşinci düzey ve altıncı düzey soruların kitapta yer almadığı anlaşılmaktadır. Soruların PISA matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğine göre ünitelere dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ünitelerin PISA matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğine göre Frekans dağılımları

| Üniteler | Yeterlik düzeyleri | | | | | | | | Toplam N |
|----------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------|--------------|----------------|---------------|---------------|----------|
| | Birinci c düzey | Birinci b düzey | Birinci a düzey | İkinci düzey | Üçüncü düzey | Dördüncü düzey | Beşinci düzey | Altıncı düzey | |
| | N | N | N | N | N | N | N | N | |
| 1.ünite | 0 | 0 | 0 | 42 | 52 | 12 | 0 | 0 | 106 |
| 2.ünite | 0 | 0 | 0 | 18 | 42 | 11 | 0 | 0 | 71 |
| 3.ünite | 0 | 0 | 0 | 18 | 49 | 10 | 0 | 0 | 77 |
| 4.ünite | 0 | 0 | 0 | 12 | 31 | 11 | 0 | 0 | 54 |
| 5.ünite | 0 | 0 | 0 | 4 | 9 | 7 | 0 | 0 | 20 |
| 6.ünite | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 7 |
| Toplam N | 0 | 0 | 0 | 95 | 186 | 54 | 0 | 0 | 335 |

Tablo 6 incelendiğinde ünitelerdeki soruların çoğunluğunun üçüncü düzey sorulardan oluştuğu görülmektedir. Kitaptaki soruların bağlamlarına göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Soruların Bağlamlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Bağlamlar | N | % |
|------------------|-----|-------|
| Kişisel bağlam | 52 | 15.5 |
| Mesleki bağlam | 89 | 26.6 |
| Toplumsal bağlam | 26 | 7.7 |
| Bilimsel bağlam | 168 | 50.1 |
| Toplam N | 335 | 100.0 |

Tablo 7'ye bakıldığında soruların en çok bilimsel bağlamda %50.1'i (168 soru) yer aldığı görülürken soruların en azının toplumsal bağlamda %7.7'si (26 soru) yer aldığı görülmektedir. Bilimsel bağlam sorularının %83.3'ü (140 soru) sadece matematiğin doğasını konu alan işlemlerden oluşan sorular olurken %16.6'sı (28 soru) bilim ve teknoloji, fen bilimleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Soruların bağlamları bazında PISA matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğine göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8*Kitaptaki Soruların Bağlamlar Bazında PISA Matematik Yeterlik Ölçeğinin Düzeylerine Göre Dağılımları*

| Bağlamlar | Yeterlik düzeyleri | | | | | | | | Toplam N |
|-----------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------|--------------|----------------|---------------|---------------|----------|
| | Birinci c düzey | Birinci b düzey | Birinci a düzey | İkinci düzey | Üçüncü düzey | Dördüncü düzey | Beşinci düzey | Altıncı düzey | |
| | N | N | N | N | N | N | N | N | |
| Kişisel | 0 | 0 | 0 | 13 | 25 | 14 | 0 | 0 | 52 |
| Mesleki | 0 | 0 | 0 | 20 | 62 | 7 | 0 | 0 | 89 |
| Toplumsal | 0 | 0 | 0 | 4 | 21 | 1 | 0 | 0 | 26 |
| Bilimsel | 0 | 0 | 0 | 58 | 78 | 32 | 0 | 0 | 168 |
| Toplam N | 0 | 0 | 0 | 95 | 186 | 54 | 0 | 0 | 335 |

Tablo 8 incelendiğinde ikinci düzeyde, üçüncü düzeyde ve dördüncü düzeyde en çok bilimsel bağlamda soruların olduğunu en az ise toplumsal bağlamda soruların olduğu görülmektedir. Üçüncü düzeyde bilimsel bağlamı olan soruların (78 soru) diğer düzey ve bağlamlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında 8. Sınıf öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yardımcı kaynak eğitim materyali olarak hazırlanmış LGS'ye yönelik çalışma kitabı PISA matematik okuryazarlık yeterlilik düzeyleri ve matematik okuryazarlık bağlamları bakımından incelenmiştir.

Çalışmada incelenen kitaptan elde edilen bulgulara bakıldığında soruların PISA matematik okuryazarlık düzeyleri açısından üçüncü düzeyde yoğunlaştığı ve en üst düzey olan altıncı düzeyde, beşinci düzeyde ve en alt düzey olan birinci düzeylerde soru olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Tarım ve Tarku'nun (2022) 8. Sınıf matematik ders kitaplarının matematik okuryazarlığı bağlamında incelendiği ve ders kitaplarında üst düzey soruların yer almadığının belirtildiği çalışma ile benzerlik göstermektedir. Şaban, (2019) Matematik ders kitaplarının cebir öğrenme alanındaki soruları matematik okuryazarlığı bağlamında incelediği çalışmasında kitaplarda beşinci düzey ve altıncı düzey sorulara yer verilmediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde İskenderoğlu ve Baki'nin (2011) PISA matematik yeterlilik düzeyleri bakımından matematik ders kitaplarını incelediği çalışmasında incelenen kitapta yer alan soruların ilk dört düzeyde yoğunlaştığını, beşinci ve altıncı düzeyde soruların yer almadığını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmaya göre Öztürk ve Masal (2020) PISA matematik yeterlilik düzeyinde yer alan üst düzey becerilerin matematik öğretim programının hedefleriyle benzerlik göstermesine rağmen ulusal anlamda yaptığımız sınavlarda üst düzey soruların çok az yer aldığını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle PISA matematik okuryazarlık düzeylerinden üst düzey becerilerde öğrenciden akıl yürütme, gerçek yaşamla ilişkilendirme, öngörülerde bulunabilme, problem çözme stratejisi geliştirme gibi beceriler beklenmektedir (OECD, 2019). Bu beklentiler matematik dersi öğretim programında yer alan özel amaçlar ile benzerlik göstermektedir (MEB, 2018). Geçmiş araştırmalarda ve bu çalışmada da görüldüğü üzere üst düzey sorular hem kitaplarımızda hem de ulusal anlamda yapılan sınavlarda hâlâ istenilen ölçüde yer bulamamıştır. Bu anlamda her öğrencinin eşit şekilde ücretsiz olarak ulaşabildiği kaynaklarda her düzeyde dengeli şekilde soruya yer vermek öğretim programındaki amaçlara uygun olması bakımından ve matematik okuryazarı bireyler yetiştirmek açısından önemlidir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bakımından diğer araştırmalarla farklılaştıran en önemli nokta ise birinci düzey soruların kitapta yer almamasıdır. Türkiye PISA 2022 sonuçlarına göre matematik alanında birinci yeterlik düzeyinin altındaki öğrenci oranının %0.1, birinci yeterlik düzeyinde %38.5, ikinci yeterlik düzeyinde %25.3, üçüncü yeterlik düzeyinde %19.2, dördüncü yeterlik düzeyinde %11.3, beşinci yeterlik düzeyinde %4.6 ve altıncı yeterlik düzeyinde %0.9 olduğu

belirtmiştir (OECD, 2023). Bu bilgi ışığında öğrencilerin üst düzey sorularla karşılaşması gerekliliğinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Fauziyah ve Fatonah'ın (2022) Endonezya ve Singapur'daki ders kitaplarının matematik okuryazarlığı çerçevesinde karşılaştırmalı analizini konu alan araştırmalarında elde edilen bulgular doğrultusunda matematik okuryazarlığı geliştirme düzeylerinin aynı oranlara sahip olduğuna ulaşılmıştır. Fauziyah ve Fatonah'ın (2022) araştırmalarında örnek sorular karşılaştırıldığında ise Singapur'da kullanılan ders kitaplarında yer alan örnek soruların Endonezya'da kullanılan ders kitaplarında kullanılan örnek sorulara göre matematik okuryazarlığı geliştirme düzeyleri daha fazla olduğu sonucu çıkarılmıştır. Türkiye'de kullanılan ders kitaplarının matematik okuryazarlığı bağlamında PISA'da yüksek sonuçlar elde etmiş ülkelerin kullandığı ders kitaplarıyla karşılaştırmalı analizi bulunmamaktadır. Bu anlamda Türkiye'de kullanılan ders kitapları ile PISA'da yüksek sonuçlar elde eden ülkelerin ve PISA'da düşük sonuç elde edilen ülkelerin ders kitaplarının matematik okuryazarlığı düzeyleri ve matematik okuryazarlığı bağlamları bakımından karşılaştırmalı analizleri yapılması önerilmektedir.

Çalışmada incelenen kitaptan edilen bulgulara göre soruların PISA matematik okuryazarlığı bağlam kategorilerine göre bilimsel bağlamda yoğunlaştığına ve toplumsal bağlamda çok az sorunun yer aldığına ulaşılmıştır. Bilimsel bağlamda yazılan soruların çoğunluğu ise matematiğin doğasını konu alan sorulardan oluşmaktadır. Matematik doğası gereği bir soyutlama bilimidir ve matematikte bilgiler çoğunlukla soyuttur (Altun vd., 2004). Bu anlamda matematiğin doğasını konu alan sorular gerçek yaşamla ilişki kurulması bakımından diğer bağlamlara (toplumsal, kişisel, mesleki) göre eksik kalmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda kitapta yer alan bilimsel bağlamdaki soruların tekrar gözden geçirilmesi ve sorularda gerçek yaşamla bilimsel bağlamın daha iç içe kullanılması önerilmektedir. Altun vd. (2018) "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmasına göre öğrencilere sunulan problemlerin bağlamlarının öğrenciler tarafından tanınmadığı ve tanınması gerektiği ayrıca problemlerin yaşamsal uygulamalara yer vermesi bakımından yani toplumsal, mesleki, kişisel ve bilimsel bağlamda yazılmasının eğitim sisteminin ezber olmaktan çıkarılması için çözüm olabileceği üzerinde durmuşlardır. Bu bakımdan PISA matematik okuryazarlığında yer alan dört bağlamı sorularda etkin şekilde kullanarak öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili sorularla karşılaşmasına imkân tanımak matematik okuyazarı bireyleri yetiştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Çalışmada incelenen kitapta bağlamların eşit şekilde dağılmadığı görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin her bağlamda soruya eşit şekilde ulaşmaları gerçek yaşamdan farklı bağlamdaki kesitlere de eşit şekilde ulaşması anlamına gelmektedir.

Çalışmada incelenen bir diğer bulguya göre matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri belirlenen soruların matematik okuryazarlığı bağlam kategorilerine göre dağılımları incelendiğinde düzeylerin kendi içinde bağlamlara eşit oranda dağılmadığı görülmektedir. İkinci düzeyde yer alan toplumsal bağlam soru sayısı 4 iken kişisel bağlamda yer alan soru sayısı 13, bilimsel bağlamda yer alan soru sayısı 58, mesleki bağlamda yer alan soru sayısı 20'dir. PISA sınavlarında bağlam kategorisine göre soruların dağılımı; toplumsal bağlam %25, kişisel bağlam %25, bilimsel bağlam %25, mesleki bağlam %25 şeklindedir (OECD, 2019). Buradan hareketle çalışma kitaplarında her düzeyden soruya eşit oranda yer verilirken bağlamlar bakımından da dengeli bir şekilde yer verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda 8. Sınıf LGS'ye yönelik çalışma kitabına birinci düzey, beşinci düzey ve altıncı düzey sorular eklenerek öğrencilerin tek bir kitapta her düzeyden soruya eşit imkânlarla ulaşmaları sağlanabilir. Yine aynı şekilde soruların PISA matematik okuryazarlığı bağlamları açısından toplumsal bağlam, kişisel bağlam ve mesleki bağlam soruları arttırılarak bilimsel bağlamda yazılmış soru sayılarıyla eşitlenebilir. Yeni yazılacak olan kitaplar için dengeli bir şekilde her düzeyden ve bağlamdan soru bulundurulmasına önem verilebilir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda 5, 6, 7. Sınıflarda yer alan Millî Eğitim Bakanlığının ücretsiz olarak öğrencilere ulaştırdığı çalışma kitapları ve beceri temelli soru kitapları matematik okuryazarlığı bakımından incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Çukurova Üniversitesi

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 01.06.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 13

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Al Cihan, Ş. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme problemlerinin PISA matematik okuryazarlığı düzeyleri açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altun, M., Aydın Gümüş, N., Akkaya, R., Bozkurt, I. & Kozaklı Ülger, T. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 66-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgted/issue/40553/451551>
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16680/173316>
- Ayyıldız, H., & Aktas, M.C. (2021). 8. sınıf matematik ders kitaplarının ve lgs matematik sorularının PISA temsil yeterliği açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 475-489. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/68228/910569>
- Canbazoglu, H. B., Tarım, K., Baypınar, K. (2019). Matematik okuryazarlığı. G. Hacıömeroğlu & K. Tarım (Ed.), *Matematik öğretiminin temelleri ortaokul içinde*. Anı yayıncılık.
- Fauziyah, U. S., & Fatonah, S. (2022). Comparison of the contents of class iv mathematics textbooks in indonesia and singapore in terms of mathematical literacy. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 7(9), 357-372. <https://journal.um.ac.id/index.php/jptpp/article/view/15640>
- Gatabi, A. R., & Stacey, K. (2009). Applying a mathematical literacy framework to the Iranian grade 9 mathematics textbook. In *Of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (433). https://www.researchgate.net/publication/355486761_APPLYING_A_MATHEMATICAL_LITERACY_FRAMEWORK_TO_THE_IRANIAN_GRADE_9_MATHEMATICS_TEXTBOOK
- Gatabi, A. R., Stacey, K., & Gooya, Z. (2012). Investigating grade nine textbook problems for characteristics related to mathematical literacy. *Mathematics Education Research Journal*, 24, 403-421. DOI: [10.1007/s13394-012-0052-5](https://doi.org/10.1007/s13394-012-0052-5)
- Hadar, L. L. (2017). Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 153-166. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.002>

- İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1037>
- Kul, Ü., Sevimli, E., & Aksu, Z. (2018). A comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 136-155. <https://doi.org/10.19128/turje.896355>
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *PISA 2018 Ulusal Ön Raporu* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 10). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (2022). *8. Sınıf LGS Sayısal Matematik Çalışma Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfef0bf9c-en>
- Öztürk, N., & Masal, E. (2020). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33. <https://dergipark.org.tr/pub/jmse/issue/54051/724009>
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312. <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/58553/828176>
- Şaban, İ.H. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi* (Tez No: 583856). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şirin, B., & Yıldız, A. (2020). 8. sınıf matematik ders kitabının PISA temel matematik beceri seviyelerine göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1158-1176. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/pub/issue/58514/676100>
- Tarım, K., & Tarku, H. (2022). Investigation of the questions in 8th-grade mathematics textbook in terms of mathematical literacy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(2). <https://doi.org/10.29333/iejme/11819>
- Tarku, H. (2022). *9. sınıf matematik ders kitaplarındaki soruların PISA matematik okuryazarlığı çerçevesinde incelenmesi* (Tez No.756961) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Van Steenbrugge, H., Valcke, M., & Desoete, A. (2013). Teachers’ views of mathematics textbook series in Flanders: Does it (not) matter which mathematics textbook series schools choose?. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 322-353. DOI:10.1080/00220272.2012.713995
- Yeğit, H. (2020). *Türkiye ve Almanya’da okutulan matematik ders kitaplarının matematik okuryazarlığı bakımından incelenmesi ve karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayınevi.

Yıldırım, İ. (2019). 5-8. sınıf matematik ders kitaplarının PISA değişim ve ilişkiler ölçeğine göre incelenmesi [yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

EK1.

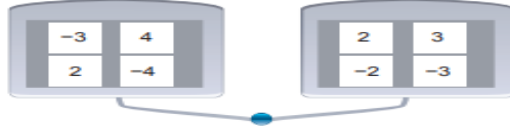
PISA Matematik okuryazarlık Yeterlilik Düzeyleri

| Yeterlilik Düzeyi | Bu düzeye ulaşmış bir öğrenci neler yapabilir? |
|-------------------|---|
| 6 | Bu düzeydeki öğrenciler; ulaştıkları bilgileri kavramlaştırabilir, genellebilir ve kullanabilir. İleri düzeyde matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerisi vardır. Farklı bilgileri ilişkilendirebilir ve esnek bir şekilde birbirine dönüştürebilir. Farklı durumlarla başa çıkmaya yönelik yeni yaklaşımlar ve stratejiler geliştirmede kendi bakış açılarını kullanır. Eylemlerini ve tepkilerini formüle edebilir ve bunlar arasındaki iletişimi tam olarak sağlayabilir. |
| 5 | Bu düzeydeki öğrenciler; kısıtlamaları ve varsayımları belirleyerek karmaşık durumlar için modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. Bu modellerle ilişkili karışık problemlerle uğraşmaya yönelik elverişli problem çözme stratejilerini belirler, karşılaştırabilir ve değerlendirebilir. Geniş ve iyi yapılandırılmış düşünme ve akıl yürütme becerilerini, ilişkilendirilmiş uygun gösterimleri, sembolik ve formel tanımlamaları ve bu durumlara yönelik bakış açılarını kullanarak stratejik bir şekilde çalışabilir. Kendi eylemlerini ve formüllemelerini açıklayabilir. Kendi yorumları ve akıl yürütmelerine bağlı olarak elde ettiği çıkarımları ilişkilendirebilir. |
| 4 | Bu düzeydeki öğrenciler; hipotezlerin sağlanmasını gerektire veya da sınırlılıkları içeren karmaşık olaylarda etkili bir şekilde çalışabilir. Gerçek problem durumları ve farklı gösterimleri ilişkilendirebilir. Sahip olduğu yeteneklerden ve öngörülerinden yararlanarak basit bağlamlarda akıl yürütebilir. Kendi yorumlarını, argümanlarını ve eylemlerini ifade edebilir. |
| 3 | Bu düzeydeki öğrenciler; kademeli kararların alınmasını içeren açıkça ifade edilmiş işlemleri yürütebilir. Basit bir model yapabilir veya basit problem stratejilerini belirleyerek kullanabilir. Farklı bilgi kaynaklarını kullanabilir ve bu kaynaklardan doğrudan çıkarımlar yapabilir. Yüzdeler, kesirler, ondalık sayıları kullanabilir ve oran-orantı ile işlem yapabilir. Kişisel yorumları, sonuçları ve akıl yürütme sonucu elde ettiği sonuçların arasındaki bağlamları sınırlı bir şekilde ilişkilendirebilir. |
| 2 | Bu düzeydeki öğrenciler; sorularla ilk karşılaştıklarında görülenden fazlasını gerektirmeyen durumların farkında olabilir ve yorumlayabilir. Tek bir kaynağa sahip bilgileri ortaya koyabilir ve bu bilgileri tek bir gösterimde kullanabilir. Sonuçları sınırlı bir şekilde yorumlayabilir. Tam sayıların yer aldığı problemleri çözmek için temel algoritma, formül, işlem ve temel kuralları kullanabilir. |
| 1a | Bu düzeydeki öğrenciler, gerekli tüm bilgilerin mevcut olduğu ve soruların açıkça tanımlandığı basit bağlamları içeren soruları yanıtlayabilir. Bilgiler çeşitli basit formatlarda sunulabilir ve öğrencilerin ilgili bilgileri bulup çıkarmak için aynı anda iki kaynakla çalışması gerekebilir. Bazen bir problemi çözmek için rutin bir işlemin birden fazla tekrarlanmasını gerektirebilen açık durumlarda direkt olarak verilen yönergelere göre basit, rutin işlemleri gerçekleştirebilir. Öğrenciler anlaşılır olan veya çok az bilgi sentezi gerektiren eylemleri gerçekleştirebilir ancak tüm durumlarda bu eylemler verilen uyarıcıları net bir şekilde takip eder. Bu düzeydeki öğrenciler, çoğunlukla tam sayıları içeren problemleri çözmek için temel algoritmaları, formülleri, işlemleri veya kuralları kullanabilir. |
| 1b | Bu düzeydeki öğrenciler; ihtiyaç duyulan tüm bilgilerin basit bir gösterimle (ör. tablo veya grafik) açıkça verildiği, anlaşılması kolay bağlamları içeren sorulara yanıt verebilir, gerektiğinde bazı bilgilerin gereksiz olduğunu ve sorulan belirli bir soru açısından göz ardı edilebileceğini fark edebilir. Kısa, söz dizimsel olarak basit bir metinle tanımlanmış, açıkça belirtilmiş yönergeleri takip ederek tam sayılarla basit hesaplamalar yapabilir. |
| 1c | Bu düzeydeki öğrenciler; ilgili tüm bilgilerin basit, tanıdık bir formatta (ör. küçük bir tablo veya resim) açıkça verildiği ve çok kısa, söz dizimsel olarak basit bir metinde tanımlandığı, anlaşılması kolay bağlamları içeren sorulara yanıt verebilir. Tek bir adımı veya işlemi açıklayan net bir yönergeyi takip edebilir. |

EK2.

12. $a \neq 0$, $b \neq 0$, k , m , n tam sayılar olmak üzere $a^n \cdot a^m = a^{n+m}$, $(a^n)^m = a^{n \cdot m}$ ve $(a \cdot b)^k = a^k \cdot b^k$ dir.

Bir öğretmen öğrencilerine üslü ifadeleri anlatmak için bir oyun tasarlıyor. Tasarlanan bu oyunda mavi tuşa basıldığında her iki tableten de birer sayının ışığı yanıyor.
Bu oyundaki tabletler ve tabletlerdeki sayılar aşağıda verilmiştir.



İki tablette ışığı yanan sayılar;

- Aynı olduğunda o sayının karesi,
- Farklı olduğunda küçük olan sayı taban, büyük olan sayı üs olacak şekilde elde edilen üslü ifadenin değeri hesaplanıyor.

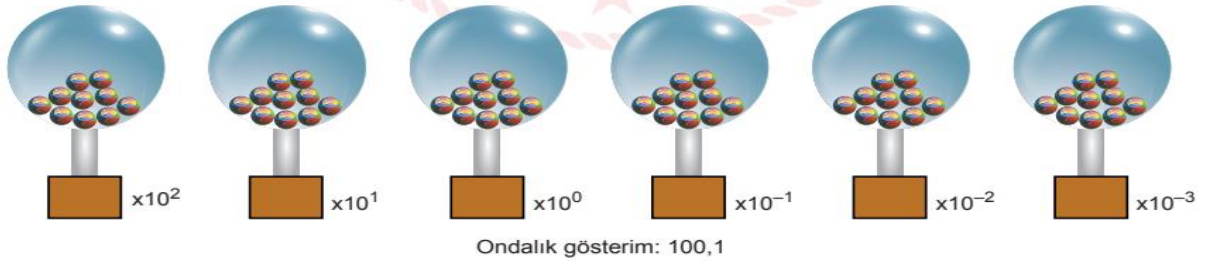
Mavi tuşa iki kez basılıyor. İlk basıldığında aynı sayıların, ikinci basıldığında farklı sayıların ışığı yandığına göre hesaplanan değerlerin çarpımı **en çok** kaçtır?

- A) 12^4 B) 18^2 C) 3^6 D) 2^8

(Soru No: 12, Sayfa No: 14) (MEB, 2022).

Aşağıda her birinde 10 adet biye bulunan 6 küre verilmiştir. Bu kürelerin her biri birer kez döndürülüp durdurulduğunda her birinden **en fazla** 10 biye altlarındaki kutucuklara düşüyor.

Biye düşen kutucuklardaki biye sayısı, yanlarındaki 10'un kuvveti ile gösterilen üslü ifadelerle katsayı olarak yazılıyor. Daha sonra oluşan bu sayılar toplanıp bir ondalık gösterim elde ediliyor.



Bu şekilde elde edilen ondalık gösterim 100,1 olduğuna göre kutucuklara düşen toplam biye sayısı **en fazla** kaçtır?

- A) 56 B) 47 C) 38 D) 20

(Soru No: 101, Sayfa No:63) (MEB, 2022).

26. $a \neq 0$ ve n , m tam sayı olmak üzere $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ ve $(a^n)^m = a^{n \cdot m}$ şeklinde yazılır.



Matematik öğretmeni; Elif'e yukarıdaki yapboz parçalarını verip ondan üzerlerinde yazılı olan üslü ifadelerin değerleri birbirine eşit olan 4 parçayı birleştirerek bir yapboz modeli oluşturmasını istemiştir.

Buna göre Elif'in oluşturması gereken yapboz modeli aşağıdakilerden hangisidir?



(Soru No: 26, Sayfa No: 25) (MEB, 2022).

$a \neq 0$, $b \neq 0$ ve k bir tam sayı olmak üzere $a^k \cdot b^k = (a \cdot b)^k$ dir.

Aşağıda birer adet turuncu, mor ve mavi kart ile bu kartların üzerinde yazan rakamlar gösterilmiştir.



Elif her birinden yeterli sayıda bulunan bu kartlardan seçerek üzerlerinde yazan tüm rakamları çarpıtığında elde ettiği sayı 30'un bir pozitif tam sayı kuvveti şeklinde yazılabilmektedir.

Buna göre Elif'in seçtiği kart sayısı en az kaçtır?

A) 4

B) 5

C) 6

D) 7

(Soru No:99, Sayfa No: 62) (MEB, 2022).



Cemal AKÜZÜM¹, İmran AZBOY², Zeynep YAŞAR³, Ahmet AKÇAY⁴

¹Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, cemalakuzum@gmail.com

²Öğretmen, Meb, imranazboy@hotmail.com

³Öğretmen, Meb, zeynepyasar654321@gmail.com

⁴Öğretmen, Meb, ahmet.akcay1925@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
29.11.2023

Kabul Tarihi/Accepted
26.04.2024

Yayım Tarihi/Published
30.06.2024

Sözleşmeli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi

Öz

Bu araştırma, sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları sorunları öğretmen görüşleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi temel alınarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilimizin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarında sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan 31 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, kişisel bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki kısımdan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk kısımdaki kişisel bilgiler formunda katılımcıların cinsiyeti, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve uzmanlık alanı hakkındaki sorular sorulmuştur. İkinci kısımda ise sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada betimsel olgubilim deseni benimsenmiş olup, verilerin analizinde tematik analiz tekniği tercih edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplardan öğretmenlerin çoğunluğu sözleşmeli öğretmen olmaktan memnun olmadıkları görülmüştür. Bu memnuniyetsizliğin temel nedeni, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasındaki hak eşitsizliği olarak ortaya çıkarken, özellikle mali, atama ve yer değiştirme ile özlük hakları gibi alanlardaki eşitsizlikler vurgulanmıştır. Bu farkların özellikle öğretmenlerin motivasyonu, iş tatmini ve mesleki bağlılığı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, sözleşmeli öğretmenlik, yaşanan sorunlar.

Atıf: Aküzüm, A., Azboy, İ., Yaşar, Z., & Akçay, A. (2024). Sözleşmeli öğretmenlerin yaşadığı sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 40-60. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.219>

Examining the Issues Faced by Contract Teachers from the Perspective of Teachers' Opinions

Abstract

This study aims to examine the problems experienced by contracted teachers from the perspective of teachers' opinions. The qualitative research utilized a phenomenological design to delve into the experiences of 31 contracted teachers in official schools affiliated with the Provincial Directorate of National Education in Southeastern Anatolian city during the 2022-2023 academic year. Employing the criterion sampling method, the study group was carefully selected. Data collection encompassed a comprehensive tool with two distinct parts: the first segment gathered essential personal details such as gender, education status, professional tenure, and field of expertise, while the second part consisted of a semi-structured interview format with open-ended questions, aimed at eliciting the perspectives and insights of contracted teachers. Adhering to a descriptive phenomenology design, the research methodology prioritized a thematic analysis approach for robust data examination. Findings underscored a prevailing sense of discontent among teachers regarding their contracted status. The main reason for this dissatisfaction was revealed to be the inequality in rights between permanent and contracted teachers, with disparities concerning particularly financial entitlements, appointment and relocation procedures, and personal rights. These disparities were found to have a negative impact, especially on teachers' motivation, job satisfaction, and professional dedication.

Keywords: Teacher, contract teaching, experienced problems.

Citation: Akuzum, A., Azboy, İ., Yasar, Z., & Akcay, A. (2024). Examining the issues faced by contract teachers from the perspective of teachers' opinions. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 40-60. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.219>



Extended Abstract

Introduction

It is crucial to establish a robust education system to progress as societies and elevate their well-being to the level of advanced societies (Saç, 2016). This system is essential not only for advancement but also for sustaining the country's existence and transmitting its unique historical and cultural accumulations to future generations. One of the goals of education systems is to train a qualified workforce needed by the society or the country and provide citizenship education to its citizens (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). While schools are the most critical units in terms of functionality within education systems, the classrooms within schools are the most essential entities regarding functionality, and teachers, as the managers and workers in these classrooms, hold a significant position in an effective education system. When we consider this structure as a whole, it can be predicted that any action taken on a single element will affect the entire system. Considering effects of any practice related to teachers, who are the managers of the classrooms where the product emerges, will be felt throughout the entire structure (Gündüz, 2008; Kahyaoğlu & Yangın, 2007).

Contractual teacher employment needs to be examined in two separate periods. The first period is when contractual teacher recruitment started under the name of "*part-time, temporary teaching*" in 2005 (Gürcüoğlu, 2019). The end of this period ended with the "*Decree Law on Making Amendments to the State Civil Servants Law for the Appointment of Contracted Personnel Positions to Civil Servant Positions in Accordance with Law No. 4924*" published in the Official Gazette on 04.07.2011. This allowed the current contracted teachers to be tenured teachers if they applied within 30 days. Although the contractual teaching model was effectively abolished, its place in the legislation was preserved (Soydan, 2012). The second period of the contractual teacher employment practice began in 2016 with the "Regulation on Contractual Teacher Employment" published in the Official Gazette on 03.08.2016 (Gürcüoğlu, 2019).

The Ministry of National Education significantly increased the number of teachers working in the priority development regions through the contractual teacher employment practice. This has led to improvements in access to education and equality of opportunities in every region. Since contracted teachers are obliged to work in the same place for years, the Ministry has prevented the emergence of new teacher shortages. It is challenging to deduce an increase in the quality of education from a numerical increase (Gürcüoğlu, 2019; Karadeniz & Demir, 2010). The practice of teacher employment on a contract basis has been the subject of various reactions, especially from the education sector unions. Inequities between permanent and contractual teachers are cited as the justification for these reactions.

Research indicates that teachers believe the contractual teaching practice is a wrong education policy. They argue that all teachers should be permanent, and the contractual teaching practice should be abolished (Altay, 2019; Bayram, 2009; Gündüz, 2008; Güzelyurt & Gönül, 2019; Karadeniz & Demir, 2010; Soydan, 2012; Şahin, 2011). The lack of job security for teachers is seen to reduce productivity, leading to dissatisfaction and negative effects on motivation (Bayram, 2009; Çolak Ölmez, 2009; Demirci, 2011; Şahin, 2011; Özer, 2008). While permanent teachers feel more connected to the profession (Öztaş, 2010), their commitment to the profession is also found to be higher than that of contractual teachers (Budak, 2009; Savgun Doğruöz, 2009). Moreover, research shows that contractual teachers are in a disadvantaged position compared to permanent teachers in terms of their rights, such as the absence of military service option, tax deductions in additional lessons, a 90-day waiting period for health services, the absence of optional transfer rights, and insufficient knowledge on the part of administrators (Altay, 2019; Bayram, 2009; Budak, 2009; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; Gündüz, 2008; İbiş, 2010; Karadeniz & Demir, 2010; Şahin, 2011; Öztaş, 2010).

To achieve efficiency in education and accomplish goals, all components that comprise the system must be in harmony. Teachers, who play a significant role in the education system, constitute the major part of the system. Therefore, teachers play the most significant role in ensuring the efficiency of the education system and achieving its goals (Kahyaoğlu & Yangın, 2007). For these reasons, it is important to examine the opinions of teachers employed in different ways to identify or anticipate problems encountered within the contractual teacher employment system. Investigating the perspectives of teachers employed in the contractual teacher system can contribute to understanding the problems they face. Examining the views of contracted teachers within the Ministry of National Education (MEB) on the contractual teacher system, identifying the hardships they experience, and highlighting the potential effects of these problems constitute the main purpose of the research.

In this context:

1. Whether contractual teachers are satisfied with being appointed on a contractual basis and what problems they face while working under this status,
2. The positive and negative effects of events and situations experienced by contractual teachers on the quality of education and the teaching profession,
3. The differences between contractual teacher status and permanent teacher status were examined.

Method

In the research, a phenomenological design was used to determine the views of contractual teachers on the contractual teacher employment system. The study group consisted of teachers working as contractual teachers in public schools affiliated with the Provincial Directorate of National Education in one of the provinces of the Southeastern Anatolia Region during the 2022-2023 academic year. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The data collection tool consisted of two parts: personal information and interview questions. The first part included questions about the participants' gender, age, professional seniority, and field. The second part used a semi-structured interview form consisting of open-ended questions to determine the views of contractual teachers. Thematic analysis was used for data analysis in the research (Attride-Stirling, 2001; Braun & Clarke, 2006). Field of study was adopted in the research, and thematic analysis was chosen as the analysis technique, considering its suitability for this purpose (Ayres, 2008; Vaismoradi vd., 2013).

Discussion and Conclusion

Upon analyzing the responses of contractual teachers to the question, *“What differences do you think exist between contractual teacher status and permanent teacher status?”* it became evident that the most frequently mentioned difference was related to personal rights. Similarly, the answers to the question *“Are you satisfied with being appointed as a contractual teacher? Why?”* revealed that the majority of respondents were not satisfied with being appointed as contractual teachers. Additionally, those who were satisfied mentioned that their satisfaction was due to the fear of unemployment, that is, the fear of not being appointed. From the responses of contractual teachers to the question, *“What problems do contractual teachers experience due to working under contractual status? Can you provide examples?”* the most frequently mentioned problem was related to appointment and relocation rights. Furthermore, when participants were asked about the effects of their employment arrangement on the teaching profession, two main categories emerged: positive and negative effects. The most frequently mentioned negative effects were expressions included in the negative effects category, repeated 25 times, making them the most frequently repeated expressions. Finally, in response to the question, *How do the events and situations you experience due to working under contractual status affect your motivation and job satisfaction?”* the most frequently



mentioned expression was "*It has no effect,*" Subsequently, the next most frequently mentioned expression was "*It affects negatively.*"

Giriş

Toplumlar ilerleyebilmek ve refah düzeylerini gelişmiş toplumların seviyesine çıkarabilmek için iyi bir eğitim sistemi kuraldırlar (Saç, 2016). Bu sistem, sadece ilerleyebilmek adına değil aynı zamanda ülkenin varlığını sürdürmek ve toplumun kendisine has tarihi ve kültürel birikimlerini sonraki nesillere aktarabilmek için de önemlidir. Eğitim sistemlerinin amaçlarından biri toplumun yani ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek ayrıca vatandaşlarına yurttaşlık eğitimleri vermektir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Eğitim sistemlerinin işlevsellik açısından en önemli birimi okullar iken, okulların da işlevsellik açısından en önemli birimi, bünyesindeki sınıflardır. Sınıfların yöneteni ve çalışanı öğretmenler olduğundan etkili bir eğitim sisteminde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Bu yapı bütünlük içinde alındığı zaman; tek bir öğeye yapılacak etkinin bütünü etkileyeceği tahmin edilebilir. Özellikle ürünün ortaya çıktığı sınıfların yöneticisi olan öğretmen ile ilgili yapılacak herhangi bir uygulamanın etkileri yapının tamamında kesin bir şekilde hissedilecektir (Gündüz, 2008; Kahyaoğlu & Yangın, 2007).

Devletlerin gelecekleri açısından eğitim hayati bir önem taşıdığından, eğitimde kaliteyi artırmak adına her zaman çeşitli çalışmalar ve düzenlemeler yapılmaktadır (Demirkaya & Ünal, 2017). Eğitimde öğretmenlere çok önemli sorumluluklar düşmektedir, çünkü temel uygulayıcılar öğretmenlerdir. Öğretmenin sahip olduğu bu önemli rolünden ötürü de öğretmen olmaya hak kazanacak kişilerin bazı temel özelliklerinin olması beklenmektedir. Bu özellikler pedagojik formasyon, özel alan eğitimi ve genel kültür alanlarının her birinde yeterli donanıma sahip olmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

Mesleğe seçilirken genel itibarıyla Öğretmen adaylarının; mesleki özellikleri ve kişisel özellikleri öne çıkmaktadır (Kavcar, 2002). Türkiye’de öğretmenlerin seçilmelerinde etkili olan ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ise “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” adı altında toplanmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini; değerler, mesleki beceri ve tutum ile mesleki bilgisi olarak üç ana başlık altında ele almıştır (Karadağ, Aydoğmuş & Kesten, 2020). Mesleki bilgi; öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan eğitimi bilgisi, alan bilgisi ve mevzuat bilgisini içermektedir (MEB, 2017). Mesleki beceri; öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim-öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini içermektedir. Tutum ve değerler ise öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır (MEB, 2017).

Toplumlar için böylesine önemli işlevleri gerçekleştiren bir mesleğin mensubu olan öğretmenlerin görevlerini tamamıyla gerçekleştirebilmelerinde çalışma koşulları oldukça önemlidir. Türkiye’de öğretmen atamaları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılmakta, eğitim hizmeti ise farklı istihdam biçimlerine göre çalışan öğretmenlerle sağlanmaya çalışılmaktadır (Gündüz, 2008; Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013). Türkiye’de kamuda personel istihdamı nasıl yapılmalı? Sistem nasıl işlemeli? Saha nasıl ve ne biçimde idare edilmeli? gibi sorular, ülkenin temellerinin atıldığı cumhuriyet döneminden bu yana süregelen, hakkında en çok konuşulan ve düşünülen ana gündem maddelerinden olmuştur. Hemen hemen şu ana kadar yapılan tüm kamu yönetimi atılımlarının en temelini bu konu oluşturmuştur (Özkal-Sayan, 2017).

Türkiye’de eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasından Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını öğretmen istihdamına yönelik tek yöntem olarak benimsediği görülmektedir (Gürcüoğlu, 2019; Karadeniz & Demir, 2010). Öğretmen istihdamı bağlamında bakıldığında “*Sözleşmeli Öğretmenlik Politikasının*” ortaya çıkışının temelinde yatan sebep olarak, bölgeler arasındaki farklılıklar sebebiyle eğitimde ortaya çıkan sorunları çözmeye yönelik ve bu gayeyi gerçekleştirmeye yönelik öğretmenleri özellikle ilk atandıkları bölgelerde daha uzun süreler kalıp çalışmasının gerekliliği olduğu görülmüştür (Gürcüoğlu, 2019). Öğretmen istihdam politikasının uygulanmasındaki yönetmeliğin amacında “*kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığının boş öğretmen norm kadrosu bulunan*

örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sözleşmeli öğretmen istihdam edilir.” İfadesi sözleşmeli öğretmen istihdamının nedenini gösteren en belirgin işarettir (MEB, 2016).

Sözleşmeli öğretmen istihdamının iki ayrı dönem olarak incelenmesi gerekmektedir. Birincisi, 2005 yılında *“kısmi zamanlı geçici öğretmenlik”* ismiyle sözleşmeli öğretmen alımlarının yapılmaya başlandığı dönemdir (Gürcüoğlu, 2019). Bu dönem 04.07.2011 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan kanun hükmünde kararname ile görevdeki sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmen statüsüne geçişleri sonlanmıştır. Sözleşmeli öğretmenlik modeli fiilen kaldırılmış olsa da mevzuatta bulunan yeri korunmuştur (Soydan, 2012). 2016 yılında 03.08.2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan *“Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik”* ile Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemi başlamıştır (Gürcüoğlu, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı kalkınmada öncelik verilen bölgelerdeki çalışan öğretmen sayısını, sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile azımsanmayacak derecede artırmıştır. Bu şekilde her bölgede eğitime erişim ve fırsat eşitliği konularında gelişmeler kaydetmiştir. Atanan sözleşmeli öğretmenlerin aynı yerde yıllarca çalışma zorunlu olduğundan dolayı Bakanlık, yeni öğretmen açıklarının oluşmasının önüne geçmiştir. Sayısal olarak bir artışın olmasından eğitimin niteliğinin arttığı anlamını çıkarmak güçtür (Gürcüoğlu, 2019; Karadeniz & Demir, 2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik farklı kesimlerden tepkiler gelmektedir. Bu tepkilerin en başında ise eğitim iş kolundaki sendikalardan gelmektedir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasındaki adaletsizlikler bu tepkilerin gerekçesi olarak gösterilmektedir. Birçok çaba harcanarak geline bütünü süreçlerine rağmen sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenlere kıyasla önemli ölçüde farklılıklara sahiptir (Demirkaya & Ünal, 2017). Kadrolu öğretmenler sözleşmeli öğretmenleri kabullenmede sıkıntı çıkarmakta, onlara geçici öğretmen gözüyle bakmaktadır (Çolak Ölmez, 2009). Sözleşmeli öğretmenlerin isteğe bağlı tayin hakları yoktur, öğrenim durumu sebebiyle özür durumu tayini isteyemezler, alınan ücretler kesintili olarak yatar, sözleşmelerini her sene başında yenilemek mecburiyetindedirler. Her yılın ilk ayında sözleşme imzalanırken sözleşmeli öğretmenlerden damga vergisi ücreti alınmakta iken, kadrolu öğretmenler bu biçimde bir ücret istenilmemektedir. Kadrolu öğretmenler her sene görev yaptıkları yıllar için kıdem ve derece alabilmekte iken sözleşmeli öğretmenlerde böyle bir durum söz konusu değildir (Altay, 2019; Bayram, 2009; Budak, 2009; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Gündüz, 2008; İbiş, 2010; Karadeniz & Demir, 2010; Şahin, 2011; Öztaş,2010).

Sahip olunan hakların farklılığı bağlamında bakıldığında aşağıdaki tabloda Kadrolu ve Sözleşmeli öğretmenler karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Kadro lu ve Sözleşmeli Öğretmenler Arasındaki Mali Haklar, İzin Hakları

| MALİ HAKLAR | |
|--|--|
| KADROLU ÖĞRETMEN | SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN |
| Ek ders ödemelerinde SGK ücreti kesilmemektedir. Eğitim Öğretime hazırlık için ödenen kırtasiye ödemesinden SGK ücreti kesilmemektedir. Tayinlerde yolluk ve harcırah ödenmektedir. Derece ve kademe terfilerinde maaş zammı da yapılır. | Ek ders ödemelerinde SGK ücreti kesilmektedir. Eğitim Öğretime hazırlık için ödenen kırtasiye ödemesinden SGK ücreti kesilmektedir. Tayinlerde yolluk ve harcırah ödenmemektedir. Derece ve kademe terfisi olmadığından maaş zammı yapılmaz. |
| Maaşta belirli kriterle çerçevesinde gelir vergisi alınır. | Yatırılan maaşın tamamı üzerinden gelir verisi alınır. |
| Rapor alınması durumunda düşük bir maaş kesintisi yapılmaktadır. | Rapor alınması durumunda kadrolulara göre daha yüksek bir maaş kesintisi yapılmaktadır. |
| Doğum izni kullanıldığında maaştan herhangi bir kesinti yapılmaz. | Doğum izni kullanıldığında maaştan kesinti yapılır. |
| Yabancı dil ödemesi alabilir. | Yabancı dil ödemesi alamaz. |
| Maaş dışında başka ödemeler alabilir. | Sözleşmede belirtilen ücret haricinde başka bir ödeme alamaz. |
| İZİN HAKLARI | |
| KADROLU ÖĞRETMEN | SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN |
| Bir yılda 40 günü geçmemek üzere sağlık raporu alabilir. | Belirlenmiş herhangi bir sağlık raporu süresi yoktur. |
| Aylıksız izne ayrılma hakkına sahiptir. | Aylıksız izne ayrılma hakkı yoktur. |
| ATAMA VE YER DEĞİŞTİRME HAKLARI | |
| KADROLU ÖĞRETMEN | SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN |
| Aile birliği, özel hayatı etkileyen sebepler ve sağlık özrü durumu gibi farklı yer değiştirme haklarına sahiptir. İl içinde ve iller arasında tayin hakkına sahiptir. Hizmet verilen yıllara ve yere göre hizmet puanı alabilir. | Aile birliği mazereti dışında diğer durumlarda yer değiştirme hakkı yoktur. İl içinde ve iller arasında tayin hakkı yoktur. Hizmet verilen yıllara ve yere göre hizmet puanı alma hakkı yoktur. |
| DİĞER DURUMLAR | |
| KADROLU ÖĞRETMEN | SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN |
| Adaylık eğitimi tamamlanınca asil memuriyete atanırlar. | Adaylık eğitimi tamamlanınca değil çok daha sonra asil memuriyete atanırlar. |
| Derece ve kademe terfi sistemi vardır. | Derece ve kademe terfi sistemi yoktur. |
| Asker öğretmen olarak görev yapabilir. | Asker öğretmen olarak görev yapamaz. |
| Yurtdışına öğretmenlik görevini yapmak üzere geçici göreve verilebilir. | Yurtdışına öğretmenlik görevini yapmak üzere geçici göreve verilemez. |
| Ödül verilebilir. | Ödül verilemez. |
| 5510 Sayılı Kanun'un 4/c maddesine tabidirler. (Emekli Sandığı üyesi) | 5510 Sayılı Kanunun 4/a maddesine tabidirler. (SGK'lı) |
| İstifa sonrası tekrara göreve dönebilirler. | İstifa sonrası tekrar göreve dönebilirler. |

Yapılan araştırmalarda da öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının yanlış bir eğitim politikası olduğunu, sözleşmeli öğretmenliğe karşı çıkarak tüm öğretmenlerin kadrolu olması gerektiğini ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (Altay, 2019; Bayram, 2009; Gündüz, 2008; Güzelyurt & Gönül, 2019; Karadeniz & Demir, 2010; Soydan, 2012; Şahin, 2011). Öğretmenlerin iş garantisinin olmaması verimliliği düşürdüğünü, yaptığı işten keyif almayarak mutsuz iş ortamlarının meydana geldiği ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Bayram, 2009; Çolak Ölmez, 2009; Demirci, 2011; Özer, 2008; Şahin, 2011). Kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre mesleğe daha fazla ait hissetmekle

birlikte (Öztaş, 2010), mesleğe olan bağlılıkları da sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Budak, 2009; Savgun Doğruöz, 2009). Bütün bunlarla birlikte yapılan araştırmalar sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarının eksikliği, asker öğretmen olamamaları, ek derslerde vergi kesintilerinin olması, sağlık hizmetlerinden faydalanabilmek için 90 gün beklenmesi, isteğe bağlı tayin hakkının olmaması, yöneticilerin yeteri kadar bilgi sahibi olmaması vb. konularda kadrolu öğretmenlere göre dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir (Altay, 2019; Bayram, 2009; Budak, 2009; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; Gündüz, 2008; İbiş, 2010; Karadeniz & Demir, 2010; Şahin, 2011; Öztaş,2010).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim-öğretimde verimi sağlamak ve hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla sistemi oluşturan tüm parçalar uyum içinde olmalıdır. Eğitim sistemini, içerisinde görev alan ve sistemin büyük bir paydasını öğretmenler oluşturur. Bu sebeple eğitim sisteminin verimli olup amaçlarını gerçekleştirebilmesinde en büyük rolü öğretmenler üstlenmektedir (Kahyaoğlu & Yangın, 2007). Öğretmenlerin istihdam biçimleri eğitim sistemi içerisinde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorunlar öğretmenlerde kaygı, mutsuzluk, motivasyon düşüklüğü, stres ve mesleği sevmeme gibi istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu nedenlerle, farklı istihdam biçimlerinden biri olan sözleşmeli öğretmenlik sistemi içerisinde karşılaşılan ya da karşılaşılması muhtemel olan sorunların belirlenebilmesi için bu şekilde istihdam edilen öğretmenlerin fikirlerinin incelenmesi ve sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerinin bilinmesi önemli görülmektedir.

MEB bünyesinde hizmet veren okullarda uygulanan sözleşmeli öğretmenlik sisteminin sözleşmeli öğretmenlerin bakış açısından incelenerek öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların yol açabileceği etkilerin ortaya konulması araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Bu çerçevede öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sözleşmeli öğretmenlik statüsü ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasında ne tür farkla vardır?
2. Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli olarak atanmaktan memnun olup olmadıkları ve bu statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları olay ve olguların, eğitim-öğretimin niteliği ve öğretmenlik mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
4. Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalışıyor olmalarından kaynaklanan olay ve olguların, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu düzeyine etkileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, konunun derinlemesine incelenebilmesi amacıyla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygun olarak olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgularla günlük hayat içerisinde karşılaşılsa da bu olguların tam olarak anlaşıldığını bize göstermez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Olgubilim araştırmaları belli bir süre zarfında ve belli bir bağlam çerçevesinde, bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarıyla ilgilenmektedir. Başka bir ifadeyle olgubilim araştırmaları belli bir zaman aralığında

insanların insanlar, doğa ve diğer canlılar ile olan etkileşimi sonucunda insanın bilincinde oluşan olguları betimlemeyi, anlamayı ve yorumlamayı amaçlar (Çilesiz, 2011; Yadigaroglu, 2018).

Araştırmada, öncelikle sözleşmeli öğretmenin sözleşmeli öğretmen olmayı ve sözleşmeli öğretmen iken yaşadığı deneyimleri nasıl anlamlandırdığı araştırmanın odak noktası olarak ele alındığından olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim desenin dayandığı varsayımlar bu anlamın ortaya çıkarılmasına ve katılımcıların ortak sorunları betimlenmesine ve bu sorunların katılımcılarda oluşturduğu yargıların ve olguların anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak sağlamaktadır. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak bize genellenebilir sonuçlar vermeyebilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle olgubilim araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan ve gerek bilimsel alanyazına gerekse uygulamaya önemli katkılar getiren bir nitel araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilimizin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarında görev yapan ve sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemedeki esas anlayış, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacılar, katılımcıları belirlenmeden önce bir ölçüt listesi hazırlamıştır. Ölçüt listesinde; sözleşmeli öğretmen olarak görev yapıyor olmak, araştırmaya katılmaya istekli olmak, görüşmeler için gerekebilecek süreyi ayırabileceğini beyan etmek gibi ölçütler bulunmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

| Demografik Nitelik | Gruplar | N | % |
|--------------------|-----------------|-----------|--------------|
| Cinsiyet | Kadın | 19 | 61.2 |
| | Erkek | 12 | 38.8 |
| | Toplam | 31 | 100.0 |
| Öğrenim düzeyi | Ön Lisans | 0 | 0 |
| | Lisans | 31 | 100.0 |
| | Lisansüstü | 0 | 0.0 |
| | Toplam | 31 | 100.0 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 31 | 100.0 |
| | Diğer | 0 | 0.0 |
| | Toplam | 31 | 100.0 |
| Mesleki deneyim | 1 yıl | 12 | 38.7 |
| | 2 yıl | 8 | 25.8 |
| | 3 yıl | 11 | 35.5 |
| | Toplam | 31 | 100.0 |

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların %61,2'sinin (f=19) kadın ve %38,8'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %100'ünün (f=31) sınıf öğretmeni ve lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki deneyim olarak katılımcıların %38,7'sinin 1 yıl (f=12), %25,8'inin 2 yıl (f=8) ve %35,5'inin 3 yıl (f=11) mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, kişisel bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki kısımdan meydana gelen veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk kısımdaki kişisel bilgiler formunda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi ve branşı hakkındaki sorular sorulmuştur. İkinci kısımda ise sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular; *“Size göre sözleşmeli öğretmenlik statüsü ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasında ne tür farklar vardır?”*, *“Sözleşmeli olarak atanmaktan memnun musunuz? Niçin?”*, *“Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örneklendirerek açıklayabilir misiniz?”*, *“İstihdam biçiminizin öğretmenlik mesleği açısından etkileri sizce nelerdir?”*, *“İstihdam biçiminizin eğitim-öğretimin niteliği açısından varsa etkileri sizce nelerdir?”*, *“Sözleşmeli statüde çalışıyor olmanızdan kaynaklanan yaşadığınız olay ve olgular, motivasyonunuzu ve iş doyum düzeyinizi nasıl etkiliyor?”* şeklinde özetlenebilir.

Görüşme formu hazırlama sürecinde, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından açık uçlu sorular değerlendirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından ifade bozukluğu, dil bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler çerçevesinde görüşme formu son halini almıştır. Son halini alan görüşme formu ile araştırmada katılımcılar arasında yer almayan iki sözleşmeli öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda; uygulanabilir, tutarlı, doğrulanabilir ve inandırıcı bir görüşme formu hazırlanmaya çalışılmıştır. Son aşamada görüşme formu ile sözleşmeli olarak görev yapan 31 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve formlara işlenmiştir. Görüşme sırasında formlara işlenen görüşler ham veri olarak bilgisayara aktarılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizi için tematik analiz (Attride-Stirling, 2001; Braun & Clarke, 2006) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel olgubilim deseni benimsendiğinden bu amaca uygun olacağı düşünülerek tematik analiz tekniği tercih edilmiştir (Ayres, 2008; Vaismoradi vd., 2013). Tematik analiz, bir veri setindeki benzerlik, farklılık ve ilişkilere göre analiz sürecinin gerçekleştirilmesidir. Tematik sözcüğü, veriler içinde kümelenmiş olan temaları arama amacıyla ilgilidir (Gibson & Brown, 2009; Willig, 2013). Araştırmada tematik analizin sözü edilen kategori oluşturma ve kategorilere dayalı olarak oluşturulan anlamı açıklama sürecinde şu aşamalar izlenmiştir: (1) verileri tanıma, (2) ilk kodların oluşturulması, (3) kodların gözden geçirilmesi ve ilişkilendirilmesi, (4) kategorilerin oluşturulması, (4) temaların oluşturulması ve temaların gözden geçirilmesi (5) temaların açıklanması (6) bulguların yazılması (Braun & Clarke, 2006; Saldana, 2009). Bu aşamalara göre gerçekleştirilen veri analiz süreci aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Verileri tanıma aşamasında araştırmanın ikinci yazarı tarafından 31 katılımcı ile yapılan görüşmeler okunarak dökümü yapılmıştır. Sonra, her bir araştırmacı dökümleri ayrı ayrı okuyarak verilere yönelik ilk düşüncelerini not etmiştir. *İkinci aşamada*, bütün veri seti üzerinde araştırma sorusuyla ilgili özellikler sistematik bir biçimde kodlanmıştır. Bu süreçte her kod için katılımcıların deneyimlerine yönelik anlatımlar belirlenmiş ve her bir araştırmacı kendi indeksini oluşturmuştur. *Üçüncü aşamada* araştırmacılar bir araya gelerek oluşturdukları kodları ve bu kodların özelliklerini birbirlerine sunmuşlardır. Bu sunumlarda indeksler yoğun olarak kullanılmıştır. Oluşturulan kodların anlamı ve veriyi tanımlama yeterliliği tartışılmıştır. Bir diğer ifadeyle kodlar belirginleştirilmiştir. *Dördüncü aşamada* araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak bir önceki aşamada belirginleştirilen

kodlardan birbiriyle anlamlı bir örüntü oluşturabilecekleri kategoriler oluşturmak üzere gruplamışlardır. Yine bu aşamada, birlikte örüntü oluşturabilecek kod gruplarına kategori isimleri belirlenmiştir. *Beşinci ve altıncı aşamada* araştırmacılar yeniden bir araya gelerek, oluşturdukları kategorilerin kodlarla uyumunu ve oluşturdukları kategori isimlerini tartışmışlardır. Bu aşamada veri toplama aracında yer alan *“İstihdam biçiminizin eğitim-öğretimin niteliği açısından varsa etkileri sizce nelerdir?”* 5. ifadeye katılımcıların yarısına yakınının cevap vermediği ve verilen cevaplarında diğer soruların kapsamına girdiği görüldüğünden 5. İfadeden elde edilen verilere bulgular kısmında yer verilmemesine karar verilmiştir. Tartışmalar sonucunda, katılımcıların deneyimlerini açıklayabilecek olgubilimsel kategorilere son biçimi verilmiştir. *Son aşama* olan bulguların yazılması sürecinde kategorilerdeki ifadelerin ilişkisi açıklanmış, katılımcı görüşlerinden ilgi çekici ve önemli olduğu düşünülen alıntılar yapılarak betimsel bir yaklaşımla bulgular sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik bir araştırmada inandırıcılığı sağlayan iki önemli kavramdır. Nitel araştırmalarda geçerliliğin önemli bir ölçütü, araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının çalışmanın sonuçlarına nasıl ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada veri analizi bölümünde elde edilen tema ve kategorilere nasıl ulaşıldığı ve hangi aşamalardan geçildiği ayrıntılı olarak ifade edilmiş, çalışma sonucunda elde edilen tema ve kategorilerin tamamı bulgular bölümünde sunulmuştur. Böylece çalışmanın geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Çalışmada güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategorilerdeki ifadelerin bu kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın güvenirliliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler eğitim bilimleri alanında uzman olan bir doktor öğretim üyesi ve bir doçente gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen yanıtlar Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Görüş Birliği Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, değerlendirmeye ilişkin uyum yüzdesi %90 ve üzerinde olduğunda güvenirlik sağlanmış olur. Bu çalışmada uyuma yüzdesi %91 olarak bulunmuştur. Bu verilerden hareketle çalışmanın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma Etiği

Veri toplama süreci öncesinde, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay belgesi alınmıştır. Veri toplama araçlarında kimlik belirleyici herhangi bir bilgi talep edilmemiştir. Araştırmacı dışında hiç kimse, bu veri toplama araçlarıyla veri girişi ve veri analizi gibi bir işlem yürütmemiştir. Veriler, hiç kimse ile paylaşılmamıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular her veri çözümleme sonucunda oluşan kategoriler açıklanarak katılımcı grubun en sık katıldığı ifadeler frekansları ile verilmektedir. Her sorunun içinde birden fazla kategorinin altında yer alabilecek ifadeler yer almıştır. Örneğin *“Sözleşmeli öğretmenlik statüsü ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasındaki farklar nelerdir?”* sorusuna aynı katılımcı hem mali haklar hem atama yer değiştirme hakları hem de özlük hakları hakkında farklar olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı kategorilerin tekrarlanma sıklıkları tablolarda belirtilmiştir.

Sözleşmeli Öğretmenlik Statüsü ile Kadrolu Öğretmenlik Statüsü Arasındaki Farklar

Katılımcı grubun *“Size göre sözleşmeli öğretmenlik statüsü ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasında ne tür farklar vardır?”* sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde kullandıkları ifadelerden 5 ana kategori ortaya çıktığı görülmektedir. Kategoriler ve frekansları Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3*Sözleşmeli Öğretmenlik Statüsü ile Kadrolu Öğretmenlik Statüsü Arasındaki Farklar*

| Kategori | Kavramlar (Kodlar) | Öğretmen | f |
|---|---|---|----|
| Özlük haklarla ilgili farklar | Özlük haklarında eşitsizlik/yetersizlik/eksiklik, Hizmet puanı alamamak, İzin almada eşitsizlik | Ö(3,4,7,10,11,12,13,14,16,17,18,19,25,27,29,30) | 16 |
| Mali haklar (Maaş-Ek ders) ile ilgili farklar | Maaş farkı, Ek ders farkı, Maaş kesintileri farkı, Maddi farklar, Damga vergisi | Ö(6,7,10,11,21,22,23,25,26,27,28,30,31) | 13 |
| 3. Atama ve yer değiştirme ile ilgili farklar | Çakılı öğretmenlik, Eş durumu tayin hakkının olmaması, Tayin hakkının olmaması | Ö(2,6,7,10,11,14,21,22,23,26,28,31) | 12 |
| 4. Herhangi bir fark yoktur | Fark yoktur, Önemli bir fark yok | Ö(1,5,8,9) | 4 |
| Diğer farklar | Mobbing, Çevre baskısı, İtibar kaybı | Ö(15,17,22,23,25,27) | 6 |

Tablo 3 incelendiğinde 16 defa tekrar edilerek öne çıkan farkın özlük haklarla ilgili farklar kategorisinin olduğu görülmektedir. Özlük haklarla ilgili farklar kategorisinde yer alan ifadelerin, özlük haklarında eşitsizlik/yetersizlik/eksiklik, hizmet puanı alamamak ve izin alma konusunda eşitsizlik olduğu görülmektedir. En az tekrar edilen farkın ise herhangi bir fark yoktur kategorisinin olduğu ve 4 öğretmenin herhangi bir farkın olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Mali haklarla ilgili farklar kategorisindeki kavramların 13 defa tekrar edildiği ve bu kategoride yer alan kavramların; maaş farkı, ek ders farkı, maaş kesintileri farkı, maddi farklar ve damga vergisi gibi ifadelerin olduğu görülmektedir. Atama ve yer değiştirme kategorisindeki kavramların 12 defa tekrar edildiği ve bu kategoride çakılı öğretmenlik, eş durumu tayin hakkının olmaması ve tayin hakkının olmaması gibi ifadelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı grubun verdiği cevaplar incelendiğinde diğer farklar kategorisinde ise mobbing, çevre baskısı ve itibar kaybı gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Sözleşmeli öğretmenlik statüsü ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasındaki farkları sınıf öğretmeni “Özellikle ilk olarak en temel fark öncelikle çakılı olmamız. Atanıyoruz ve uzun süre aynı yerde çalışmak zorundayız hiçbir yere gidemiyoruz. Devamında ise diğer özlük haklarında farklılıklar da var tabi ki.” (Ö2) şeklinde; sınıf öğretmeni “Bazıları çok farklar olduğunu söylüyor ama bence çok da önemli bir fark yok.” (Ö8) şeklinde ifade etmiştir. “Ek derslerimiz farklı hesaplanıyor onu her ay hissediyorum. Maaşlarda yine öyle ayrıca sözleşmeli olduğum için bazen mobbinge maruz kalıyorum ve tabi ki en önemli konu benim belli bir süre tayin isteyememe zorunluluğum farkları var ve bunlar zor geliyor.” (Ö27)

Sözleşmeli Öğretmen Olarak Atanmaktan Memnuniyet Durumu

Katılımcı grubun “Sözleşmeli olarak atanmaktan memnun musunuz?” Niçin? sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde kullandıkları ifadelerin frekansları Tablo 4’te aktarılmıştır.

Araştırmada Tablo 4 incelendiğinde “Sözleşmeli olarak atanmaktan memnun musunuz? Niçin?” sorusuna verilen cevapların 5 tanesinin evet 26 tanesinin hayır olduğu görülmektedir. Yanıt olarak evet cevabı verenlerin sebepleri incelendiğinde, 1 öğretmenin atanama korkusu ifadesi kullandığı ve 4 öğretmenin de herhangi bir sebep belirtmediği görülmektedir.

Tablo 4*Sözleşmeli Öğretmen Olarak Atanmaktan Memnuniyet Durumu*

| Cevap Türü | Sebebe | Öğretmen | f |
|-------------------|------------------------------|----------------------------|----------|
| Evet | Atanmama korkusu | Ö (24) | 1 |
| | Yanıt yok | Ö (1,14,28,30) | 4 |
| Hayır | Eşitsizlik | Ö (2,3,6,7,10,13,19,26,27) | 9 |
| | Özlük hakların farklı olması | Ö (16,17,29) | 3 |
| | Mali hakların farklı olması | Ö (8,21,22,) | 3 |
| | Tayin hakkı olmaması | Ö (11,21,22) | 3 |
| | İş güvencesi olmaması | Ö (4,12) | 2 |
| | Kadro lu atanma isteği | Ö (9,15,18,25,31,20,23) | 6 |

Yanıt olarak hayır cevabı verenlerin sebepleri incelendiğinde ise, eşitsizlik sebebinin 9 defa tekrar edilerek en sık kullanılan ifade olduğu görölmektedir. Ayrıca kadro lu atanma isteği ifadesinin 6 defa, özlük hakların farklı olması, mali hakların farklı olması, tayin hakkı olmaması ifadelerinin 3'er defa ve iş güvencesi olmaması ifadesinin 2 defa tekrar edildiği görölmektedir.

Sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktan memnuniyet durumunu sınıf öğretmeni (Ö5) "Memnun değilim çünkü öğretmenliği sözleşmeli olarak yapmaya mecbur bırakılıyor. Bu zorunluluktan dolayı ben sözleşmeli atanmaktan memnun değilim." şeklinde; sınıf öğretmeni (Ö24) ise "Evet memnunum çünkü atanmamaktan çok korkuyordum şimdi sözleşmeli bile olsa atanmak bana iyi hissettiriyor. Kadro lu olsa daha iyi hissederdim ama o da eninde sonunda olacak tabi ki." şeklinde ifade etmiştir.

Sözleşmeli Öğretmenlerin, Sözleşmeli Statüde Çalıştıkları İçin Yaşadıkları Sorunlar

Katılımcı grubun "Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örneklendirerek açıklar mısınız?" sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde kullandıkları ifadelerden 6 ana kategori ortaya çıktığı görölmüştür. Kategoriler ve frekansları Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 5*Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorunlar*

| Sorunlar | Kavramlar (Kodlar) | Öğretmen | f |
|--|--|-------------------------------|----------|
| 1.Atama ve yer değiştirme ile ilgili yaşanan sorunlar. | Tayin hakkı olmaması, Eş durumu tayini sorunları | Ö(1,3,8,10,15,18,19,22,26,28) | 10 |
| 2.Mali haklarla (maaş-ek ders) ilgili yaşanan sorunlar | Eksik maaş ve ek ders, Farklı vergiler | Ö(1,4,9,11,14,19,22,25,26) | 9 |
| 3.Baskı ve mobbing | Çevresel baskı, mobbing | Ö(7,5,12,20,22,23,25,31) | 8 |
| 4.Özlük haklardaki eşitsizliklerden kaynaklı sorunlar | Özlük hakları, iş güvencesi olmaması, sözleşme yenileme, farklı sağlık güvencesi | Ö(2,3,4,12,17,18,27,29) | 8 |
| 5.Diğer sorunlar | Zor şartlar, meslektaşlar arası ayrımcılık, hizmet içi eğitim | Ö(2,7,11,16,31) | 5 |

Tablo 5 incelendiğinde 10 defa tekrar edilerek öne çıkan sorunların, atama ve yer değiştirme hakları ile ilgili yaşanan sorunlar kategorisinin olduğu görülmektedir. Atama ve yer değiştirme ile ilgili yaşanan sorunlar kategorisinde yer alan ifadelerin, tayin hakkı olmaması ve eş durumu tayini sorunlarından ibaret olduğu görülmektedir. En az tekrar edilen kategorinin ise herhangi bir sorun yaşamadım kategorisinin olduğu ve 3 öğretmenin herhangi bir sorun yaşamadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Mali haklarla ilgili yaşanan sorunlar kategorisindeki kavramların 9 defa tekrar edildiği ve bu kategoride yer alan kavramların; eksik maaş ve ek ders, farklı vergiler gibi ifadelerin olduğu görülmektedir. Baskı ve mobbing kategorisindeki kavramların 8 defa tekrar edildiği ve bu kategoride mobbing ve çevresel baskı gibi ifadelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı grubun verdiği cevaplar incelendiğinde diğer sorunlar kategorisinde ise zor şartlar, meslektaşlar arası ayrımcılık ve hizmet içi eğitimde yaşanan sorunlar gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorunları sınıf öğretmeni Ö4 "Özlük hakları mesela sigortalarımız farklı yerlerde yatıyor. Benim normal sigorta yatarken kadroluların emekli sandığından yatıyor. Ayrıca yani benim okulumda aynı işi yaptığım kişi ile ek ders ücreti olarak farklı alıyorum. Aynı işi yapıyoruz ama o benden daha fazla alıyor." şeklinde; sınıf öğretmeni (Ö11) ise "Her yıl sözleşmeyi yenilemek strese sokuyor beni. Yani herhangi bir yönetici ile bir sorun yaşarsan sözleşmemin yenilenmeme feshedilmesi gibi bir şey ile karşılaşabilirim. Adaylık sınavı kaygısı ayrıca var bende." şeklinde ifade etmiştir.

İstihdam Biçiminin Öğretmenlik Mesleği Açısından Etkileri

Katılımcı grubun "İstihdam biçiminizin öğretmenlik mesleği açısından etkileri sizce nelerdir?" sorusunu verdikleri cevaplar incelendiğinde, 11 kişinin bu soruya yanıt vermediği görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde olumlu ve olumsuz etkiler olarak iki ana kategori ortaya çıkmıştır. Bu iki ana kategorinin altında ise toplam 9 alt kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Kategoriler ve frekansları Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6

İstihdam Biçiminin Öğretmenlik Mesleği Açısından Etkileri

| Ana Kategori | Alt Kategori | Öğretmen | f |
|---------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| | Eğitim- öğretimde süreklilik | Ö (4,7,8,11,15,18,20,21,29,30) | 9 |
| Olumlu Etki | Mesleki gelişim | Ö (3,5,12,16,23) | 5 |
| | Diğer | Ö (10,27,24,25,31) | 5 |
| | Özlük haklarında eksiklik | Ö (7,11,12,16,17,18,20,26) | 8 |
| | Tayin hakkının olmaması | Ö (1,3,5,29) | 4 |
| | Eşitsizlik | Ö (2,17) | 2 |
| Olumsuz Etki | Niteliksiz öğretmenler | Ö (24,31) | 2 |
| | Ek ders farkı | Ö (1,20,) | 2 |
| | Diğer | Ö (4,10,14,15,22,23,24) | 7 |

Tablo 6'da ana kategoriler incelendiğinde olumlu etkilerin geçtiği ifadelerin toplam 19 defa tekrar edildiği ve olumsuz etkilerin geçtiği ifadelerin ise toplam 25 defa tekrar edildiği görülmektedir.

Olumlu etki kategorisinin alt kategorileri incelendiğinde eğitim öğretimde süreklilik ifadesi 9 defa tekrar edilerek en sık tekrar edilen olumlu etki olduğu görülmektedir. Olumlu etki olarak mesleki gelişim ifadesinin 5 defa tekrar edildiği görülmektedir. Ayrıca 8 defa tekrar edilen diğer kategorisindeki olumlu etkilerin içerisinde ülkenin her yerinde istihdam, yeni kültürler tanıma ve özel kurumlarda çalışabilmek gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Olumsuz etki kategorisinin alt kategorileri incelendiğinde; özlük haklarındaki eksiklik ifadesinin 8 defa tekrar edilerek en sık tekrar edilen ifade olduğu görülmektedir. Tayin hakkının olmaması ifadesinin 4 defa tekrar edildiği ve mobbing, niteliksiz öğretmenler, ek ders farkı ve eşitsizlik ifadelerinin 2 şer defa tekrar edildiği görülmektedir. Ayrıca diğer olumsuz etkiler kategorisinde iş performansının düşmesi, ulaşım, barınma sıkıntıları ve motivasyon düşmesi gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

İstihdam biçiminin öğretmenlik mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkilerini sınıf öğretmeni (Ö1) “Herhangi bir olumlu etkisi yok olumsuz etkiler var. Tayin hakkı olmaması maaş ve ek ders farkları beni olumsuz etkiliyor.” şeklinde; sınıf öğretmeni (Ö20) ise “Olumlu etki olarak eğitimde süreklilik sağlanıyor öğrenciler için olumlu bir etki. Olumsuz etki olarak ise maaş, ek ders ve özlük haklarındaki farklılıkları söyleyebilirim bu farklılıklar biz sözleşmeli öğretmenleri olumsuz etkiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Sözleşmeli Öğretmenlerin, Sözleşmeli Statüde Çalışıyor Olmalarından Kaynaklanan Olay ve Olguların, Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Doymu Düzeyine Etkileri

Katılımcı grubun “Sözleşmeli statüde çalışıyor olmanızdan kaynaklanan yaşadığınız olay ve olgular, motivasyonunuzu ve iş doyum düzeyinizi nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, 8 kişinin bu soruya yanıt vermediği görülmektedir. Katılımcıların kullandıkları ifadelerden ise 6 ana kategori ortaya çıktığı görülmektedir. Kategoriler ve frekansları Tablo 7’de aktarılmıştır.

Tablo 7

Sözleşmeli öğretmenlerin, Sözleşmeli Statüde Çalışıyor Olmalarından Kaynaklanan Olay ve Olguların, Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Doymu Düzeyine Etkileri

| Etkiler | Kavramlar (Kodlar) | Öğretmen | f |
|--------------------------|--|------------------------|----------|
| 1. Herhangi bir etki yok | Etkilemiyor | Ö (4,9,10,12,14,25,31) | 7 |
| 2. Olumsuz etkiliyor | Olumsuz etkiliyor | Ö (2,3,5,11,13,29) | 6 |
| 3. Baskı ve mobbing | Çevre baskısı, Mobbing | Ö (15,19,20,21) | 4 |
| 4. Maaş ve ek ders farkı | Maaş ve ek ders eksik | Ö (8,28) | 2 |
| 5. Atama ve tayin hakkı | İlk atama farkı, Çakılı öğretmenlik Tayin hakkı | Ö (8,15,28,) | 3 |
| 6. İşsiz kalma korkusu | Sözleşme feshi, İşsiz kalma | Ö (7,17) | 2 |
| 6. Diğer etkiler | Motivasyon ve iş doymu azalması, Güvensiz hissetme Özlük haklarda eşitsizlik | Ö (7,16,23) | 3 |

Tablo 7 incelendiğinde 7 defa tekrar edilerek öne çıkan ifadenin herhangi bir etkisinin olmadığı ifadesinin olduğu ve 6 defa olumsuz etkiliyor ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. En az tekrar edilen

katigorilerin ise maaş ve ek ders farkı ile işsiz kalma korkusu kategorilerinin olduğu ve 2 şer defa tekrar edildiği görülmektedir. Bu kategorilerde maaş ve ek ders eksikliği, sözleşme feshi korkusu ve işsiz kalma korkusu ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca baskı ve mobbing kategorisindeki ifadelerin 4 defa tekrar edildiği ve bu kategoride çevre baskısı, mobbing gibi ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Atama ve tayin kategorisindeki ifadelerin 3 defa tekrar edildiği ve bu kategoride çakılı öğretmenlik, tayin hakkı ve ilk atama farkı gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca diğer etkiler kategorisindeki ifadelerin 3 defa tekrar edildiği ve bu kategoride motivasyon ve iş doyumun azalması, güvensiz hissetme, özlük hakların eşitsizliği gibi ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir.

Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalışıyor olmalarından kaynaklanan olay ve olguların, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumuna düzeyine etkilerini sınıf öğretmeni (Ö7) *“İş kaybetme korkusunda dolayı kendini güvende hissedemiyorum kendimi güvende hissetmediğim ortamda iş doyumum ve motivasyonum tabi ki olumsuz etkilenecek.”* şeklinde; sınıf öğretmeni (Ö23) ise *“Sözleşmeli olduğum için motivasyonum ve iş doyumum azalıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sözleşmeli öğretmenliğin diğer öğretmenlerden hiçbir farkının olmadığı şeklinde çeşitli açıklamalar yapılmasına rağmen kanun çerçevesinde yanı sıra sözleşmeli öğretmenlerin hem toplum içinde hem de kendi meslektaşları içerisinde bunun böyle olmadığını açık bir biçimde ifade etmişlerdir. Bu eşitsizlikler ve farklılıkların öğretmenleri olumsuz etkilediği verilen yanıtlarda kullanılan ifadelerden anlaşılmaktadır.

Sözleşmeli öğretmenlerin *“Size göre sözleşmeli öğretmenlik statüsü ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasında ne tür farklar vardır?”* sorusuna verdiği cevaplardan en sık bahsedilen farklılığın özlük hakları ile ilgili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Altay (2019), Bayram (2009), Çalışoğlu & Tanışır (2018), Karadeniz & Demir (2010), ve Şahin’in (2011), çalışmalarında bulunduğu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin özlük haklarındaki farkları; özlük haklarında eşitsizlik/yetersizlik/eksiklik, hizmet puanı alamamak, izin almada eşitsizlik şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında en çok hissedilen farkın özlük haklarındaki farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklar öğretmenleri çeşitli açılardan etkilemektedir. Sözleşmeli öğretmenler özlük haklarını değerlendirirken kadrolu öğretmen şartlarıyla karşılaştırdıklarında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını adaletsiz ve eşitliğe aykırı bulmuşlardır (Altay 2019). Bu sonuçlardan hareketle, sözleşmeli öğretmenlerin öncelikli olarak diğer öğretmenler ile eşit özlük haklarına sahip olmak istedikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerin söz konusu temaya ilişkin diğer ifadeleri incelendiğinde; özlük haklarından sonra en sık bahsedilen farkın mali haklar ve atama yer değiştirme ile ilgili farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkların özellikle öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı farklar olduğu ve öğretmenleri motivasyonu sağlama, işyerinde adil muamele görme ve bağlılık yönlerinden olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Sözleşmeli öğretmenlerin *“Sözleşmeli olarak atanmaktan memnun musunuz? Niçin?”* sorusuna verdiği cevaplardan büyük bir çoğunluğunun sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktan memnun olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sözleşmeli olarak atanmaktan memnun olanların memnuniyet sebebinin, işsizlik yani atanamamak korkusunun olduğu sonucu elde edilmiştir. Memnun olmama sebepleri incelediğinde ise, öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı ifadenin *“eşitsizlik”* ifadesinin olduğu sonucuna varılmıştır. Eşitsizlik ifadesinden öğretmenlerin ilk atanma şekline, mali haklarındaki, özlük haklarındaki ve diğer yapılan uygulama eşitsizliklerden dolayı memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sözleşmeli olarak atanmaktan memnun olmama sebepleri arasında kadrolu atanma isteği, özlük haklarının farklı olması, mali hakların farklı olması, tayin hakkı olmaması ve iş güvencesi olmaması gibi ifadelerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Altay (2019), Yalçın (2011), Çalışoğlu & Tanışır (2018), Karadeniz & Demir (2010) ve Şahin’in (2011) çalışmalarında bulunduğu sonuçlarla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin kadrolu olarak atanmak istedikleri ve sözleşmeli olarak atanmaktan

memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2011) çalışmasına göre öğretmenler kadrolu olarak atanmayı temel bir hak olarak görmekte, aynı mezuniyet durumuna sahip olan veya aynı işi yapanların özlük haklarının farklı olmasını doğru bulmamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktan memnun olmaması sebebi olarak özellikle kadrolu öğretmenle aynı olmamasının, yani eşit iş yükü, görev ve sorumluklara sahip olmalarına rağmen özlük, mali, tayin ve diğer tüm haklardan eşit biçimde faydalanmama durumunun öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu eşitsizliklerden dolayı öğretmenler üzerlerinde baskı hissettiği, motivasyonlarının düştüğü, maddi olarak dezavantajlı oldukları ve manevi olarak doyum sağlayamadıklarından öğretmenlerde bir an önce kadrolu atanmak isteğinin olduğu anlamı çıkarılabilir.

Sözleşmeli öğretmenlerin *"Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örneklendirerek açıklar mısınız?"* sorusuna verdiği cevaplardan en sık bahsedilen sorunun atama ve yer değiştirme hakları ilgili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Altay (2019), Çalışoğlu & Tanışır (2018) ve Özdemir'in (2021) çalışmalarında buldukları sonuçlarla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu hizmet görevi nedeniyle yer değiştirme imkânlarının olmaması, en az 4 yıl aynı yerde çalışma zorunluluğunun olması gibi atama ve yer değiştirme ile ilgili sorunlar öğretmenlerin sözleşmeli statüde çalıştığı için yaşadığı sorunlar arasında yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu hizmet süreleri 27.06.2019 tarihinde 4+2'den 3+1 yıla indirilmiş olup bu süre zarfında yer değiştirme hakkına sahip olunmaması onlar açısından hak mahrumiyeti durumunun devam ettiğinin göstergesidir (Özdemir, 2021). Bu bulgulardan öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında atandıkları anda, ilk göreve başladıkları yerde uzun süre çalışma durumunda bırakılması ve atama yer değiştirme hakkının olmaması en çok ifade edilen ve muzdarip olunan sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, sözleşmeli öğretmenlere öncelikli olarak diğer öğretmenler gibi atama ve yer değiştirme hakkının verilmesi özellikle eş durumu, sağlık özü gibi sebeplerden dolayı yer değiştirme hakkına sahip olmak istedikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerin söz konusu temaya ilişkin diğer ifadeleri incelendiğinde; herhangi bir sorun yaşamadım ifadesini kullanan çok az öğretmenin olduğu ve sık tekrar edilme sırasına göre mali haklarla ilgili yaşanan sorunlar, baskı ve mobbing, meslektaşlar arası ayrımcılık, hizmet içi eğitimde yaşanan sorunlar gibi sorunların da yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sözleşmeli öğretmenlerin *"İstihdam biçiminizin öğretmenlik mesleği açısından etkileri sizce nelerdir?"* sorusuna verdiği cevaplardan olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olarak 2 ana kategori ortaya çıkmıştır. En sık bahsedilen olumsuz etkilerin, 25 defa tekrar edilerek olumsuz etkiler kategorisindeki ifadelerin en sık tekrar edilen ifadeler olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Gürcüoğlu (2019), Karadeniz & Demir (2010), Soydan (2012), ve Özdemir'in (2021) çalışmalarında buldukları sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Soydan (2012) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına dair genel olarak olumsuz bir anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu çalışmada ortaya çıkan görüşler ile örtüşmektedir. 19 defa tekrar edilen olumlu etkiler kategorisinde ise olumlu etki olarak eğitim öğretimde süreklilik ifadesi olumlu etki olarak öne çıktığı anlaşılmıştır. Alan yazında yapılan diğer çalışmalarda da eğitim benzer olumlu etkilerin olduğu görülmüştür. Görüşlerine başvurulmuş kadrolu öğretmenler, okul yöneticileri ve sözleşmeli öğretmenlerin üçe birine yakın bir kısmı sözleşmeli öğretmenlerin atandıkları kalkınmada öncelikli bölgelerde uzunca süre görev yapmalarının *"eğitim öğretimin sürekliliği açısından olumlu olacağı"* yönünde görüş bildirmiştir (Özdemir, 2021). Öğretmenlerin sözleşmeli öğretmen olarak atandıklarında, ilk görev yerlerinde yerde uzun süre çalışma durumunda bırakılması ve atama yer değiştirme hakkının olmaması sözleşmeli öğretmenler tarafından eşitsizlik olarak ifade edilmesine rağmen eğitim öğretimin sürekliliği ve devamlılığı açısından olumlu etki olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenleri olumsuz etkiler kategorisinde özlük haklar, mali haklar ve atama yer değiştirme haklarındaki eksikliklerin olumsuz etki olarak öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, sözleşmeli öğretmenler istihdam biçimlerinin öğretmenlik mesleğini olumsuz etkilediğinde sıklıkla bahsetmelerine rağmen olumlu taraflarında olduğu konusunda görüşlerinin olduğu

anlaşılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında bahsedilen olumsuz etkilerin yani ortaya çıkmış olan haksızlık ve eşitsizliklerin giderilerek olumlu etkilerin artırılması sağlanabilir.

Sözleşmeli öğretmenlerin “Sözleşmeli statüde çalışıyor olmanızdan kaynaklanan yaşadığınız olay ve olgular, motivasyonunuzu ve iş doyum düzeyinizi nasıl etkiliyor?” sorusuna verdiği cevaplardan en sık bahsedilen ifadenin “herhangi bir etkisi yoktur” ifadesinin olduğu ve bu ifadeden sonra en sık bahsedilen ifadeni olumsuz etkiliyor ifadesinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çolak Ölmez (2009) ve Karadeniz & Demir’in (2010) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasındaki çeşitli haklardan kaynaklanan farklılıklar, sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Karadeniz & Demir 2010). Sözleşmeli öğretmenlerin “Sözleşmeli statüde çalışıyor olmanızdan kaynaklanan yaşadığınız olay ve olgular, motivasyonunuzu ve iş doyum düzeyinizi nasıl etkiliyor” sorusuna herhangi bir etkisi yoktur cevabının en sık tekrar edilmesinden, öğretmenlik mesleğinin kutsallığının ve maneviyatının mesleği icra ederken öğretmenleri motivasyon ve iş doyumunu anlamında beslediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde sözleşmeli öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplardan öğretmenlerin çoğunluğunun sözleşmeli öğretmen olmaktan memnun olmadıkları görülmüştür. Bunun sebebi olarak kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin haklarının eşit olmadığı ve bu farklılıklardan ön plana çıkan mali haklar, atama yer değiştirme hakları, özlük haklar gibi hususlarda eşitsizliklerin olduğu anlaşılmıştır. Bu farkların özellikle öğretmenlerin motivasyonu olumsuz etkilediği iş doyumunu ve mesleğe bağlılık yönlerini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak verilebilecek öncelikli öneri, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının etraflıca değerlendirilerek öğretmenlerin kadroya geçirilmesi sağlanabilir. Tüm öğretmenlerin kadrolu olması çalışma barışı, eğitimin verimliliği, iş doyumunu, öğretmen motivasyonu gibi birçok olgu olumlu etkileyebilir. Uygulanan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının dayandırıldığı temel, kalkınmada öncelikli bölgelerde eğitim öğretimin sürekliliğinin sağlanmasıdır. Bu sürekliliğin sağlanması için öğretmenleri olumsuz anlamda etkileyecek hak kayıplarını yaşatan uygulamaların yapılması değil aksine bu bölgelerdeki öğretmenlerin orada uzun süre görev yapmalarının özendirilmesine yönelik uygulamaların ve politikaların üretilmesi gerekebilir. Özendirici uygulamalar yapılır ise eğitim öğretim niteliği artırılabilir. Kalkınmada öncelikli bölgelerde yaşanan öğretmen açığı sorununu çözebilmek için öğretmenlere, maddi ve manevi özendiriciler ile desteklenmiş özlük hakları ve elverişli çalışma koşulları sunulabilir. Öncelikle aile birleşimi olmak üzere tayin haklarında iyileştirmeler yapılabilir. Öğretmenlerin en sık dile getirdiği iş güvencesi konusunda yaşanan korkuların yaşanmaması için sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesi hakları yeniden düzenlenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 02.06.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 146

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın yöntem ve bulgular kısmıyla ilgili süreçler birinci yazar, giriş kısmı ile ilgili süreçler ikinci yazar, tartışma ile ilgili süreçler üçüncü yazar ve sonuç kısmı ile ilgili süreçler ise dördüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altay, P. (2019). *Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimleri ve görüşleri* (Tez No. 602108) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research* 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* içinde (ss. 867–868). Thousand Oaks, CA: Sage
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Tez No. 320112) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bakanlar Kurulu (2005). 26/8/2005 Tarihli ve 2005/9345 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/09/20050910-2.htm>
- Braun V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli İli Örneği)* (Tez No. 250335) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded Theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/464865>
- Çelikten, M. Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231612>
- Çilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487-510. DOI: [10.1007/s11423-010-9173-2](https://doi.org/10.1007/s11423-010-9173-2)
- Çolak-Ölmez, Z. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)* (Tez No. 253721) [Yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, N. (2010). *Eğitimde esnek çalışma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi* (Tez No. 279956) [Yüksek lisans tezi Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu* (Tez No. 301962) [Yüksek lisans tezi Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Demirkaya, H. & Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/392445>
- Gibson, W. J. & Brown, A. (2009). Working with qualitative data. Sage.
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin sözleşmeli istihdamı ve durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 40-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115579>
- Gürcüoğlu, S. (2019). Millî eğitim bakanlığı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kamu politikası açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(37), 26-48 <https://doi.org/10.30976/susead.523407>
- Güzelyurt, T. & Gönül, S. (2019). Sözleşmeli aday öğretmenlerinin beklentilerinin incelenmesi: Silopi Durum Çalışması. *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 48(224), 285-298. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/858618>
- İbiş, İ. (2010). *Kamuda Sözleşmeli Çalışma ve Çalışma Barışına Etkisi: Millî Eğitim Bakanlığı Örneği*. (Tez No. 264974) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819222>
- Karadeniz, Y. & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-57. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910320.pdf>
- Karadağ, Y., Aydoğmuş M. & Kesten A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav: Öğretmen adayları ne düşünüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 237-266. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.11m>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058
- MEB (2016). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 29790 Sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Sage.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8583/106610>
- Özdemir, Z. (2021). *Millî eğitim sisteminde esnek istihdam politikaları bağlamında sözleşmeli öğretmenlik* (Tez No. 652090) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, E. (2008). *Kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri (İstanbul-Sultanbeyli Örneği)* (Tez No. 226407) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Özkal-Sayan, İ. (2017). Türkiye’de liyakat, performans değerlendirme ve sözleşmeli istihdam üzerine, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(4), 1-7.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi (Antalya İli, Alanya İlçesi İlköğretim Okulları Örneği)* (Tez No. 278246) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Saç, C. (2016). *2002 – 2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 443010) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage
- Savgun Doğruöz, S. (2009). *Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Tez No. 253713) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200369>
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada 3 Aylık Eğitim Dergisi*. 11 (3). 1167-1184. https://www.researchgate.net/profile/Idris-Sahin/publication/281612669_Ogretmen_Adaylarinin_Ogretmen_Istihdami_ve_Mesleki_Geleceklerine_Iliskin_Gorusleri/links/55efe06a08aedcb68fdcef3/Ogretmen-Adaylarinin-Ogretmen-Istihdami-ve-Mesleki-Geleceklerine-Iliskin-Goeruesleri.pdf
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. doi: 10.1111/nhs.12048
- Willig, C. (2013). Interpretation and analysis. U. Flick. (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis içinde* (ss. 136-149). Sage.
- Yadigaroğlu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 71-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/613365>
- Yalçın, B. (2011). *Kamu sektöründe sözleşmeli personel istihdamı: Akdeniz üniversitesi örneği* (Tez No. 289491) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, H., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



Emre ÖZGÖL¹, Ender KAZAK²

¹Öğretmen, Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi-Sakarya, eoazol@gmail.com

²Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, enderkazak81@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
23.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted
02.04.2024

Yayım Tarihi/Published
30.06.2024

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algıları İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki^a

Öz

İş yaşam kalitesi ve iş doyumunu, merkezinde çalışanın olduğu ve çalışma şartları ile çalışanın psikolojik, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanma durumlarını ifade eden kavramlardır. Bu araştırma; mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Sakarya ilinde bulunan kamuya ait mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler, "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesi ve iş tatmini algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. İş yaşam kalitesi algısı ile iş doyum düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının, iş doyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, mesleki ve teknik lise, iş yaşam kalitesi, iş doyumunu

Atıf: Özgöl, E., & Kazak, E. (2024). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 61-83. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.220>

The Relationship Between Quality of Work Life Perceptions and Job Satisfaction Levels of Teachers Working in Vocational and Technical Education Institutions^b

Abstract

Occupational life quality and job satisfaction are concepts with the employee at the center, referring to the working conditions and the fulfillment state of the employee's psychological, mental, and social needs. This research was conducted to identify the relationship between the perceptions of occupational life quality and job satisfaction levels of teachers working in vocational and technical education institutions. The study was carried out using the correlational survey model. The research sample consisted of teachers working in public vocational and technical education institutions in the province of Sakarya during the 2021-2022 academic year. Data were collected using the "Occupational Life Quality Scale" and the "Minnesota Job Satisfaction Scale." The research results indicated that teachers' perceptions of occupational life quality and job satisfaction were at a high level. A high-level, positive, statistically significant correlation was observed between the perception of quality of work life and job satisfaction level. Furthermore, it was concluded that teachers' perceptions of occupational life quality significantly predicted job satisfaction levels.

Keywords: Teacher, vocational and technical high school, work-life quality, job satisfaction

Citation: Özgöl, E., & Kazak, E. (2024). The relationship between quality of work life perceptions and job satisfaction levels of teachers working in vocational and technical education institutions. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 61-83. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.220>

^a Bu çalışma, birinci yazar tarafından hazırlanan ve ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

^b This study was produced from a part of the master's thesis prepared by the first author and carried out under the supervision of the second author.



Extended Abstract

Introduction

A significant portion of individuals' lives is shaped by organizational environments (Tabassum et al., 2012). In addition to meeting the economic needs of individuals in an organizational environment, addressing their psychological, mental, and social needs is of great importance (Budak & Budak, 2004). The satisfaction of psychological, mental, and social needs of employees and their contentment with work can be expressed as the quality of work life. Concepts such as satisfaction in work life, motivation levels, and personal experience are considered as indicators of work-life quality (Kılıç & Keklik, 2012). Job satisfaction, explaining the state of well-being both emotionally and physically, can be defined as employees' attitudes towards their work and colleagues (Karabay, 2015). In general, job satisfaction reflects the degree to which employees' feelings about their work are positive or negative (Wang et al., 2020). According to Aziri (2011), job satisfaction is the sum of employees' emotional states related to their work. Thus, employees need to derive satisfaction from their jobs to perceive a high level of work-life quality. It is possible to say that work-life quality and job satisfaction are related (Aksoy Zor, 2019). It is expected that employees with low job satisfaction levels will also have low perceptions of work life quality (Karakuş, 2011). Therefore, prioritizing occupational life quality is crucial for organizations to achieve success, increase the satisfaction levels of their members, and reach their goals. In short, job satisfaction is related to the employee's work-life quality and indicates the overall satisfaction level within the organization (Yıldırım et al., 2023). Increasing work-life quality leads to an increase in employees' life satisfaction, social activities, economic welfare, and job satisfaction simultaneously (Altay & Turunç, 2018). It is considered important to determine the relationship between the perceptions of work-life quality and job satisfaction levels of teachers working in vocational and technical education institutions for generating solutions regarding their morale and motivation levels and identifying problems they face. Additionally, in terms of shedding light on efforts to achieve the goals of vocational and technical education institutions, the results of this study are deemed significant. The aim of this study is to examine the relationship between the perceptions of occupational life quality and job satisfaction levels of teachers working in public vocational and technical education institutions in the province of Sakarya during the 2021-2022 academic year.

Method

In this research, a correlational survey model was used to determine the relationship between the perceptions of work-life quality and job satisfaction levels of teachers working in vocational and technical education institutions. The correlational survey model aims to determine whether there is a relationship between multiple variables and to identify the direction and degree of the existing changes (Karasar, 2019). The population of the research consists of teachers working in public vocational and technical education institutions in Sakarya during the May and June months of the 2021-2022 academic year. The study used the convenient sampling method among the sampling methods. The sample group of the study consists of 356 teachers. Data were collected using the "Work-Life Quality Scale" and the "Minnesota Job Satisfaction Scale." As the data showed a normal distribution, T-tests, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), correlation, and regression analyses were performed.

Findings

It was found that teachers' perceptions of occupational life quality are at a high level. In the sub-dimensions of work-life quality, perceptions of the first sub-dimension, "job career satisfaction," were at a high level, perceptions of the second sub-dimension, "general well-being," were at a high

level, perceptions of the third sub-dimension, "ability to control the job," were at a moderate level, perceptions of the fourth sub-dimension, "working conditions," were at a high level, perceptions of the fifth sub-dimension, "stress in work life," were at a high level, and perceptions of the sixth sub-dimension, "work-family balance," were at a high level. Similarly, teachers' perceptions of job satisfaction were found to be high level. In the sub-dimensions of job satisfaction, perceptions of the first sub-dimension, "internal satisfaction," were at a high level, and perceptions of the second sub-dimension, "external satisfaction," were at a moderate level. Moreover, a significantly high, positive relationship was found between teachers' perceptions of work-life quality and job satisfaction levels in the research. Specifically, there was a strong, positive relationship between job satisfaction and internal satisfaction, and a stronger relationship was observed in the sub-dimension of work-life quality and job career satisfaction compared to other sub-dimensions. Notably, regression analysis conducted to determine whether the relationship was statistically significant revealed that teachers' perceptions of job satisfaction predict their levels of work-life quality by 48.9%.

Discussion and Conclusion

Teachers have the opportunity to allocate time to their personal lives and can generally be considered satisfied in terms of career perceptions. However, a lower average was found in the dimension of "ability to control the job" compared to other dimensions. The reason for this could be the insufficient involvement of teachers by school administrators in decisions that concern them in the institutions where they work. Teachers' perceptions of stress in work life were found to be high. This could be due to the lower potential of students in vocational and technical education institutions compared to other schools, the possibility of students causing problems, the time allocated to communication and problem-solving with parents and students outside of class, and the authoritarian attitudes of school management. Generally, teachers' job satisfaction levels were found to be high. Some studies suggest that the moderate levels of job satisfaction among teachers may be due to differences in grade levels, school types, and regional differences. The different working environments and conditions for nurses compared to teachers are thought to have an impact on job satisfaction levels. In conclusion, teachers' perceptions of stress in their work-life were appeared to be high. In this context, various seminars, training sessions, etc., can be organized to help teachers keep their work-life stress under control. Teachers' perceptions of external satisfaction were found to be at a moderate level.

Giriş

Çalışanların yaşamlarının önemli bir bölümünü örgüt ortamları oluşturmaktadır (Tabassum vd., 2012). Bir örgüt ortamında çalışan insanın ekonomik ihtiyaçlarını gidermesinin dışında, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan da ihtiyaçlarının giderilmesi büyük önem arz etmektedir (Budak & Budak, 2004). Çalışanın psikolojik, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi ve iş yaşamından memnun olması; iş yaşamındaki memnuniyet, motivasyon düzeyi ve kişisel tecrübe gibi kavramlar iş yaşam kalitesi olarak ifade edilmektedir (Kılıç & Keklik, 2012). İş yaşam kalitesi, iş güvenliğinin sağlanması, çalışanların kariyer hedefleri için fırsatlar sunulması ve ödüllendirme sistemi ile çalışma yaşamının devamlılığını sağlamak için gösterilen çabaların tümünü ifade etmektedir (Almarshad & Sultan, 2015).

İş yaşam kalitesi Türkçede “Çalışma Yaşam Kalitesi” olarak geçmektedir ve iş koşullarının iş görenin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, iş yaşamının niteliği, iş ortamının insani koşullara uygun hale getirilmesi gibi farklı biçimlerde ifade edilmektedir (Dikmentaş, 2006). İş yaşam kalitesi kavramı ile içerik olarak aynı olmasına karşın farklı coğrafyalarda farklı kavramlar da kullanılmaktadır. Almanlar iş yaşam kalitesini işin insancillaştırılması, Fransızlar çalışma koşullarının iyileştirilmesi, Doğu Avrupalılar ise çalışanların haklarının korunması olarak kavramsallaştırmıştır (Huzzard, 2003). Bu ifadelerin ortak noktası, çalışma hayatının düzenlenmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi olarak ifade edilebilir. Eğitim kurumlarında iş yaşam kalitesi, yapılan işin merkezinde insanın olduğunu görmekle sağlanabilir (Erdem, 2010). Odak noktasının insan olabilmesi için öğretmenin ekonomik ihtiyaçları başta olmak üzere, sosyal, psikolojik ve fiziksel birtakım ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Kişi için çalışmak sadece ekonomik ihtiyaçları karşılamak değildir. Kişi çalışma ortamında başarı hissini tatmak ve çalışmanın vermiş olduğu tatmin duygusunu da yaşamak ister (Türkay, 2015). Çalışanların örgüt içindeki bireysel başarıları örgütün başarısıdır ve bu kişisel başarılar örgütlerin devamlılığı için en önemli etkenlerin başında gelmektedir (Farid vd., 2015). Bu başarıyı sağlamak yolunda birçok sorun ya da engellerle karşılaşabilmektedir. Örneğin, çalışanlar çalışma ortamlarında yüksek stres ile karşı karşıya kaldıklarında ve bu stres ile başa çıkma konusunda zorluk hissettiklerinde örgüte olan bağlılıklarını kaybetmeye ve işlerinden yeterli doyum almamaya başlamaktadır (Otacioğlu, 2008). Bu nedenle, iş yaşam kalitesi ile iş doyumunu kavramları birbirleriyle yakından ilgilidir denilebilir. Kısaca, iş koşullarının iş görenin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, iş yaşamının niteliği, iş ortamının insani koşullara uygun hale getirilmesi çalışanların iş doyum algı düzeylerini etkilemektedir.

1920’li yıllarda ortaya çıkan ve örgüt üyelerinin örgütlerine yönelik davranış, tutum ve duygularını açıklayan iş doyumunu kavramı, örgütlerdeki hizmetin kalitesini ve etkililiğini belirleme kriterlerinden biridir (Bekmez, 2018). Çalışanların duygusal olarak iyi olma durumunun yanında fiziksel olarak da iyi olma durumunu açıklayan iş doyumunu kavramı, çalışanların işlerine ve çalışma arkadaşlarına yönelik tutumları olarak da ifade edilebilir (Karabay, 2015). Genel anlamda bakıldığı zaman iş doyumunu, çalışanların işlerine yönelik beslediği duyguların olumlu ya da olumsuz olma derecesini ifade etmektedir (Wang vd., 2020). Aziri’ye (2011) göre iş doyumunu, çalışanların işlerine yönelik duygu durumlarının toplamıdır. Örgütlerde ücretin adil olarak belirlenmesi, prim ve ödül sistemleri, kariyer olanakları, terfi imkânları, çalışma şartlarının uygun hale getirilmesi, güvenli bir çalışma ortamı oluşturulması, personelin eğitimine verilen önem, kişilerin motivasyonunu artırarak iş doyumuna katkıda bulunur ve örgütün işleyişinin daha verimli olmasını sağlar (Genç, 2004).

Barutçugil’e (2014) göre, iş doyumunun olumsuz seyretmesi, iş doyumsuzluğu olarak nitelendirilmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak iş doyumunu iyi anlamak için iş doyumsuzluğunun örgüt üyeleri üzerindeki etkilerinin bilinmesi gerekir. İş doyumsuzluğu, örgüt üyelerinde sağlık sorunları, huzursuzluk, işe gelmeme, işe kendisini verememe, iş ortamında diğer üyelerle sorun yaşama gibi istenmeyen davranışlara yol açabilir (Başaran, 2000). Kişinin iş doyum düzeyinin yüksek olması işine karşı olumlu duygular beslemesine neden olurken, iş doyum düzeyinin düşük olması işine karşı olumsuz duygular beslemesine neden olur (Chatterjee, 2016). Yaşanan bu duyguların yanı sıra iş doyumuna ulaşamayan kişinin hem kendisine hem de bulunduğu örgüte zarar vermesi muhtemeldir (Kaygın & Naktiyok, 2012). Bunun sonucunda çalışanın işten çıkması veya çıkarılması gibi durumlar ile

karşılaşılabilir. Türkiye’de öğretmenliğin iş güvencesinin olması nedeniyle iş doyumsuzluğundan dolayı işten ayrılma gibi bir durum sık karşılaşılan bir durum değildir. PISA 2015 Ulusal raporu (Taş vd., 2016) Türkiye’deki eğitim sisteminde öğrenmeye engel olan öğretmen davranışları, derslere hazırlıksız girme, öğrencilere fazla sert davranılması, değişime direnç gösterilmesi, devamsızlık ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememe olarak belirtilmiştir. Bu durum Özkalp ve Kirel’e (2018) göre, iş doyumunun yeterli olmaması durumunda oluşabilecek olası sonuçlar ile örtüşmektedir.

Örgüt üyeleri çalışma şartlarından, çalışma ortamlarından ve yaptıkları işten memnun olduklarında yüksek performans gösterebilirler (Tınaz, 2005). Öğretmenlerin kişisel başarılarının yüksek olabilmesi için iş doyumlarının da yüksek olması gerekir (Daş, 2020). Kısaca, öğretmenin psikolojik ve sosyal olarak kendini iyi hissetmesinin temelinde iş doyumuna ulaşması, stres düzeyinin azalması, performansını iyileştirme yönünde çaba göstermesinde ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasında etkilidir (Al Thubaiti & Al Anazi, 2014; Aktaran: Hasan, 2022). Keser’e (2005) göre, örgüt üyelerinin iş doyumunun yüksek olması iş yaşam kalitesinin artırılmasına bağlıdır. İş doyumunun yüksek olması örgüt üyelerinin iş tatminsizliği ve işe devamsızlığını azaltarak, performans ve verimin yüksek olmasını sağlar. Buna göre, iş doyumuna ulaşması, stres düzeyinin azalması, performansını iyileştirme yönünde çaba göstermesinde ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasında etkilidir (Al Thubaiti & Al Anazi, 2014; Aktaran: Hasan, 2022). Keser’e (2005) göre, örgüt üyelerinin iş doyumunun yüksek olması iş yaşam kalitesinin artırılmasına bağlıdır. İş doyumunun yüksek olması örgüt üyelerinin iş tatminsizliği ve işe devamsızlığını azaltarak, performans ve verimin yüksek olmasını sağlar. Buna göre, iş doyumuna ulaşması, stres düzeyinin azalması, performansını iyileştirme yönünde çaba göstermesinde ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasında etkilidir (Al Thubaiti & Al Anazi, 2014; Aktaran: Hasan, 2022).

Çalışanların iş yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olabilmesi için işlerinden doyum sağlamaları gerekir. İş yaşam kalitesi ile iş doyumunun birbiriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Aksoy Zor, 2019). İş doyum düzeyleri düşük olan çalışanların iş yaşam kalitesi algılarının da düşük olması beklenen bir durumdur (Karakuş, 2011). Bu nedenle örgütlerin başarıya ulaşabilmeleri için iş yaşam kalitesini ön planda tutmaları, örgüt üyelerinin memnuniyet düzeylerini arttırmaları, hedeflerine ulaşabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Kısaca, iş doyumuna ulaşması, stres düzeyinin azalması, performansını iyileştirme yönünde çaba göstermesinde ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasında etkilidir (Al Thubaiti & Al Anazi, 2014; Aktaran: Hasan, 2022). Keser’e (2005) göre, örgüt üyelerinin iş doyumunun yüksek olması iş yaşam kalitesinin artırılmasına bağlıdır. İş doyumunun yüksek olması örgüt üyelerinin iş tatminsizliği ve işe devamsızlığını azaltarak, performans ve verimin yüksek olmasını sağlar. Buna göre, iş doyumuna ulaşması, stres düzeyinin azalması, performansını iyileştirme yönünde çaba göstermesinde ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasında etkilidir (Al Thubaiti & Al Anazi, 2014; Aktaran: Hasan, 2022).

Alanyazında iş yaşam kalitesini tespit etmeye yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Çiçek, 2005; Demir, 2016; Demir, 2019; Duman, 2019; Erdem, 2010; Taşdan & Erdem, 2010; Yalçın, 2014; Yılmaz, 2019). İş doyumuna ulaşması, stres düzeyinin azalması, performansını iyileştirme yönünde çaba göstermesinde ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasında etkilidir (Al Thubaiti & Al Anazi, 2014; Aktaran: Hasan, 2022).

Mesleki ve teknik eğitimde en çok karşılaşılan sorunlara yönelik bir araştırmada (Güzen & Erbaş, 2023), öğrencilerle ilgili disiplin problemlerinin olduğu, yanlış okul/alan tercihlerinin yapıldığı, atölye ve donanım eksikliğinin yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşüklüğü, öğrenci devamsızlıkları, öğrencinin isteksiz olması, öğrenmeyi bilmeme, velinin yeterli destek vermemesi ve sınıflardaki öğrenci mevcutları diğer sorunlardan bazılarıdır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında atölye ve laboratuvarların fiziksel açıdan yetersiz olması (Güzen & Erbaş, 2023), genellikle akademik başarısı düşük öğrenci gruplarının (Özer, 2019) bu kurumları tercih etmesi, günümüz koşullarındaki ekonomik durumlar, öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak düşünülebilir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler vakitlerinin önemli bir kısmını okullarda geçirmektedirler. Bu geçirilen zamanın kaliteli ve verimli olması eğitimin kalitesini de etkileyebilecektir. Derslerin büyük bir bölümünü atölye ve laboratuvarlarda uygulama yaparak ve yaptırarak geçiren öğretmenlerin dikkat ve motivasyonlarının yüksek olması, eğitimin kalitesi ve olası bir iş kazalarının önlenmesi açısından önemlidir. İş yaşam kalite algıları yüksek olan öğretmenlerin, sınıfındaki öğrencilere vereceği eğitimin kalitesinde ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılması konusunda olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir (Tekişik, 1987). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin moral, motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve yaşadıkları sorunlara ilişkin tespitlere göre çözümler üretilmesi ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi önemlidir. Diğer yandan, çalışma sonuçlarının mesleki ve teknik eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmaya yönelik yapılacak çalışmalara da ışık tutması yönünden önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Sakarya ilinde kamuya ait mesleki ve teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ne düzeydedir?
2. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum algıları ne düzeydedir?
3. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları, iş doyum düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, birden fazla değişken arasında değişimin var olup olmadığının tespitini ve var olan değişimin yön ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde kamuya ait mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre; Sakarya ilinde 46 mesleki ve teknik eğitim kurumu bulunmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı 1977'dir. Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde katılımcıları belirlerken kolay ulaşılabilir ve uygun çalışabilecek olanları seçer (Korkmaz, 2020). Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde katılımcılar belirlenirken, katılımcıların istekliliği ve çalışmaya uygunluğu dikkate alınır (Creswell, 2012). Bu kapsamda araştırma için yeterli olacak katılımcı sayısı, bir başka ifade ile örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Büyükköztürk ve

diğerlerinin (2020) örneklem belirleme formülünden yararlanılmıştır. Bu bağlamda toplam 46 mesleki ve teknik eğitim kurumundan 373 öğretmenden veri toplanmıştır. Uç değerler veri setinden çıkartılmış ve veriler 356 kişi üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

| | Değişkenler | n | % |
|----------|-----------------|-----|------|
| Yaş | 20-30 yaş | 40 | 11,2 |
| | 31-40 yaş | 120 | 33,7 |
| | 41-50 yaş | 133 | 37,4 |
| | 51 ve üzeri yaş | 63 | 17,7 |
| Cinsiyet | Kadın | 150 | 42,1 |
| | Erkek | 206 | 57,9 |
| Branş | Kültür dersi | 168 | 47,2 |
| | Meslek dersi | 188 | 52,8 |
| Kıdem | 0-5 yıl | 50 | 14,0 |
| | 6-10 yıl | 63 | 17,7 |
| | 11-15 yıl | 55 | 15,4 |
| | 16-20 yıl | 40 | 11,2 |
| | 21 yıl ve üzeri | 148 | 41,6 |

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılar arasında 31 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Branş bazında bakıldığında, meslek dersi öğretmenlerinin sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Kıdem değişkenine göre bakıldığında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının en fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri ve eğitim düzeyleri sorulmuştur.

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

Van Laar vd. (2007) tarafından geliştirilen iş yaşam kalitesi ölçeği Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İş yaşam kalitesi ölçeği 23 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; İş ve kariyer memnuniyeti, Genel iyi olma, İşi kontrol edebilme, Çalışma koşulları, İş yaşamında stres ve Aile-İş yaşam dengesi şeklindedir. İş yaşam kalitesi ölçeği güvenilirlik açısından Cronbach alpha katsayısı 0,93 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları: İş ve kariyer memnuniyeti (0,78), Genel iyi olma (0,79), İşi kontrol edebilme (0,89), Çalışma koşulları (0,80), İş yaşamında stres (0,70) ve Aile-İş yaşam dengesi (0,91) olarak bulunduğu görülmüştür (Tablo 2). İş yaşam kalitesi ölçeği 5’li Likert tipi (1 = Katılmıyorum, 2 = Az Katılıyorum, 3 = Orta Düzeyde Katılıyorum, 4 = Çoğunlukla Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) puanlamaya sahiptir.

Bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayıları sırası ile İş ve kariyer memnuniyeti (0,672), Genel iyi olma (0,810), İşi kontrol edebilme (0,788), Çalışma koşulları (0,761), İş yaşamında stres (0,623), Aile-İş yaşam dengesi (0,705) şeklindedir. DeVellis’e (2016) göre Cronbach Alpha katsayısı; $0 < \alpha < 0,40$ güvenilir değil, $0,41 < \alpha < 0,60$ düşük güvenilirlik, $0,61 < \alpha < 0,80$ yüksek güvenilirlik, $0,81 < \alpha < 1,00$ çok yüksek güvenilirlik şeklindedir. Buna göre bu çalışmada iş yaşam kalitesi ölçeğinden elde edilen veriler yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında ise; iş kariyer memnuniyeti, işi kontrol

edebilme, çalışma koşulları, iş yaşamında stres ve aile-iş yaşam dengesi boyutlarında yüksek güvenilirlik, genel iyi olma boyutunda ise çok yüksek güvenilirlik elde edilmiştir.

Tablo 2

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği Alt Boyutları

| Boyutlar | Soru Numarası | Soru Sayısı | Güvenirlik Katsayıları |
|--------------------------|-----------------|-------------|------------------------|
| İş Kariyer Memnuniyeti | 1,3,8,11,18,20 | 6 | 0,672 |
| Genel İyi Olma | 4,9,10,15,17,21 | 6 | 0,810 |
| İşi Kontrol Edebilme | 2,12,23 | 3 | 0,788 |
| Çalışma Koşulları | 13,16,22 | 3 | 0,761 |
| İş Yaşamında Stres | 7,19 | 2 | 0,623 |
| Aile-İş Yaşam Dengesi | 5,6,14 | 3 | 0,705 |
| İş Yaşam Kalitesi Toplam | | | 0,908 |

Minnesota İş Doyum Ölçeği

Weiss vd. (1967) tarafından geliştirilen “Minnesota İş Doyum Ölçeği” Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; içsel doyum ve dışsal doyum şeklindedir. Minnesota İş Doyum Ölçeğinin orijinalinde Cronbach alpha değerleri içsel doyum için 0,84, dışsal doyum için 0,81 ve genel doyum için 0,83’tür. Türkçeye uyarlanma aşamasında genel doyum için güvenilirlik açısından Cronbach Alpha katsayısı 0,77 olduğu saptanmıştır (Tablo 3). İş doyum ölçeği 5’li Likert tipi (1 = Hiç Memnun Değilim, 2 = Memnun Değilim, 3 = Kararsızım, 4 = Memnunum, 5 = Çok Memnunum) puanlamaya sahiptir.

Tablo 3

Minnesota İş Doyum Ölçeği Alt Boyutları

| Boyutlar | Soru Numarası | Soru Sayısı | Güvenirlik Katsayıları |
|------------------|---|-------------|------------------------|
| İçsel Doyum | 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 19, 20 | 12 | 0,819 |
| Dışsal Doyum | 5, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 18 | 8 | 0,744 |
| İş Doyumu Toplam | | | 0,863 |

Bu çalışma kapsamında iş doyumunu toplam Cronbach alpha katsayısı 0,863 bulunmuştur. Buna göre iş doyumunu ölçeği güvenilirlik sonucu yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında; içsel doyum 0,863 ve dışsal doyum 0,744 boyutunda yüksek güvenilirlik elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mayıs ve Haziran aylarında Sakarya ilinde kamuya ait mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan 356 öğretmenden elde edilmiştir. Öncelikle araştırmada veri toplamak için kullanılacak ölçeklerin sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada ölçekler hem Google Form üzerinden hem de araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlere, ölçekler ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmış, elde edilen sonuçların hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacağı güvencesi katılımcılara verilmiştir. Çalışma, gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçların frekans dağılımları hesaplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarını belirlemeden önce çalışmadaki değişkenlerin normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilerek, normallik sonucuna göre parametrik testlerle çalışmaya devam edilmiştir.

İlk olarak katılımcı sayısı $n > 50$ şartını sağladığı için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| Değişken | Normallik Testleri | | | | | | | |
|-------------------|---------------------------------|-----|-------|--------------|-----|-------|--------------------|-------------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | | Çarpıklık-Std.Hata | Basıklık-Std.Hata |
| | İstatistik | df | p | İstatistik | df | p | | |
| İş Yaşam Kalitesi | 0,039 | 356 | 0,200 | 0,995 | 356 | 0,265 | -0,145 0,129 | -0,164 0,258 |

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 4'te görüldüğü gibi iş yaşam kalitesi ölçeği için Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin (-0,145) ve basıklık değerinin (-0,164) $\pm 1,50$ aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümünden elde edilen değerlerin (Çarpıklık için $-0,145/0,129 = -1,124$; Basıklık için $-0,164/0,258 = -0,635$) $\pm 1,96$ aralığında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi hata katsayılarına bölünmesinden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığında ise veri normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Görüldüğü üzere iş yaşam kalitesi ölçeği verileri normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda veri analizi için parametrik testler yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan iş doyumunu ölçeğine ilişkin normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Tablo 5'te Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ve basıklık-çarpıklık testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Minnesota İş Doyum Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| Değişken | Normallik Testleri | | | | | | | |
|-----------|---------------------------------|-----|-------|--------------|-----|-------|--------------------|-------------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | | Çarpıklık-Std.Hata | Basıklık-Std.Hata |
| | İstatistik | df | p | İstatistik | df | p | | |
| İş Doyumu | 0,048 | 356 | 0,051 | 0,991 | 356 | 0,037 | -0,021 0,129 | -0,388 0,258 |

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 5 incelendiğinde iş doyumunu ölçeği için Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Z değerlerine bakılmış ve ± 3 aralığının dışında kalanlar uç değer olarak kabul edilmiştir. Uç değer olan 17 veri, veri setinden çıkarılmış ve 356 öğretmene ait veri ile analize devam edilmiştir. Çarpıklık değerinin (-0,021) ve basıklık değerinin (-0,388) $\pm 1,50$ aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümünden elde edilen değerlerin (Çarpıklık için $-0,021/0,129 = -0,162$; Basıklık için $-0,388/0,258 = -1,503$) $\pm 1,96$ aralığında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi hata katsayılarına bölünmesinden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığında ise veri normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Görüldüğü üzere normallik şartının tespiti için kriterlere bakıldığında iş doyumunu ölçeği verileri normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda veri analizi için parametrik testler yapılmıştır.

Toplanan verilerin analizinde demografik değişkenler için frekans (f), yüzde (%), iş yaşam kalitesi ölçeği ve iş doyumunu ölçeğindeki her madde için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri elde edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri algıları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi ve iş yaşam kalitesinin iş doyumunu yordama düzeyini gösteren regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin ön sayıltıları olan normallik ve doğrusallık incelenmiş ve ölçeklerin normal dağılım gösterdiği ve iş doyumunu ile iş yaşam kalitesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçekler arasında Pearson Korelasyon analizi yapılmış, analiz sonunda ise bulgular yorumlanırken değişkenler arasındaki ilişki şu kriterlere göre yorumlanmıştır: Korelasyon değeri 0,30'da düşük ise ilişki düzeyinin zayıf olduğu, 0,30 ile 0,70 arasında ise ilişkinin orta düzeyde olduğu, 0,70'ten yüksek ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilirken korelasyon değerinin 0,00 olması durumunda ilişkinin olmadığı, 0,00 ile -1,00 arasında olduğunda ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucu çıkarılır (Büyüköztürk, 2009).

Araştırma Etiği

Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31.03.2022 tarih ve 2022/96 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul izninde, iş doyumunu ölçeğinde “kararsızım” ifadesinin “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde düzenlenebileceği ya da orijinal halinde uygulanabileceği belirtilmiştir. İş doyumunu ölçeğindeki likert yapıya dokunulmamış ve ölçeğin aslında olduğu gibi “kararsızım” şeklinde analizler yapılmıştır. Ayrıca veri toplayabilmek için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmanın etik onayı alındıktan sonra ilgili katılımcı grubuna araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katıldıklarını ifade eden bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu imzaladıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre iş yaşam kalitesi ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Betimsel Veriler

| Alt Boyutlar | \bar{X} | SS | Min. | Max. |
|--------------------------|-----------|------|------|------|
| İş Kariyer Memnuniyeti | 3,64 | 0,60 | 2,00 | 5,00 |
| Genel İyi Olma | 3,58 | 0,69 | 1,33 | 5,00 |
| İş Kontrol Edebilme | 3,34 | 0,90 | 1,00 | 5,00 |
| Çalışma Koşulları | 3,50 | 0,78 | 1,33 | 5,00 |
| İş Yaşamında Stres | 4,06 | 0,83 | 1,50 | 5,00 |
| Aile-İş Yaşam Dengesi | 3,68 | 0,83 | 1,00 | 5,00 |
| İş Yaşam Kalitesi Toplam | 3,61 | 0,57 | 2,04 | 5,00 |

Tablo 6'daki değerlere bakıldığında, öğretmenlerin ilgili alt boyutlara ve iş yaşam kalitesi ölçeği toplamına ilişkin algılarının “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlar içinde öğretmenlerin yalnızca “İş kontrol edebilme” alt boyutuna ilişkin algılarının “Orta Düzeyde Katılıyorum” seviyesinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Minnesota İş Doyumu ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Betimsel Veriler

| Alt Boyutlar | \bar{X} | SS | Min. | Max. |
|------------------|-----------|------|------|------|
| İçsel Doyum | 3,82 | 0,46 | 2,33 | 4,92 |
| Dışsal Doyum | 3,38 | 0,56 | 1,63 | 4,75 |
| İş Doyumu Toplam | 3,64 | 0,45 | 2,60 | 4,75 |

Tablo 7’ye bakıldığında, “İçsel doyum” alt boyutuna ve iş doyum ölçeği toplamına ilişkin algılarının “Memnunum” düzeyinde olduğu görülmektedir. “Dışsal doyum” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri, \bar{X} = 3,38; SS= 0,56 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin “Dışsal doyum” alt boyutuna ilişkin algılarının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algıları ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Pearson korelasyon analizinin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi İle İş Doyum Düzeyleri Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1- İş Doyumu Toplam | 1 | ,920** | ,874** | ,700** | ,597** | ,565** | ,534** | ,636** | ,379** | ,445** |
| 2- İçsel Doyum | | 1 | ,614** | ,560** | ,502** | ,525** | ,360** | ,472** | ,299** | ,311** |
| 3- Dışsal Doyum | | | 1 | ,715** | ,581** | ,488** | ,629** | ,696** | ,394** | ,510** |
| 4- İş Yaşam Kalitesi Toplam | | | | 1 | ,845** | ,774** | ,806** | ,833** | ,563** | ,717** |
| 5- İş Kariyer Memnuniyeti | | | | | 1 | ,567** | ,682** | ,667** | ,357** | ,451** |
| 6- Genel İyi Olma | | | | | | 1 | ,412** | ,478** | ,387** | ,430** |
| 7- İşi Kontrol Edebilme | | | | | | | 1 | ,723** | ,372** | ,559** |
| 8- Çalışma Koşulları | | | | | | | | 1 | ,429** | ,614** |
| 9- İş Yaşamında Stres | | | | | | | | | 1 | ,328** |
| 10- Aile-İş Yaşam Dengesi | | | | | | | | | | 1 |

**p<0,01; *p<0,05; n=356

Tablo 8’de görüldüğü üzere mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki vardır [$r=0,70$; $p<0,01$; $n=356$]. İş doyum ölçeğinin kendi alt boyutlarıyla en yüksek korelasyon içsel doyum [$r=0,920$; $p<0,01$; $n=356$] ile iş yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından ise çalışma koşulları [$r=0,636$; $p<0,01$; $n=356$] ile olduğu görülmektedir. İş yaşam kalitesi ölçeğinin kendi alt boyutlarıyla en yüksek korelasyon iş kariyer memnuniyeti [$r=0,845$; $p<0,01$; $n=356$] ile iş doyum ölçeğinin alt boyutlarından ise dışsal doyum [$r=0,715$; $p<0,01$; $n=356$] ile olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde genel olarak orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin iş

yaşam kalitesi ve alt boyutlarındaki herhangi bir artışın, iş doyum düzeylerini, iş doyumunu ve alt boyutlarındaki herhangi bir artışın, iş yaşam kalitesi düzeylerini arttıracacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algılarının İş Doyumu Algı Düzeyleri Üzerindeki Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmada son olarak mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının iş doyum düzeyleri üzerindeki yordama düzeyi tespit edilmek istenmiştir. Bu yordama düzeyinin tespiti için regresyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda regresyon analizi sonucu elde edilen bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi İle İş Doyum Algı Düzeyleri Arasındaki Yordama Düzeyini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | β | t | p | F | Model (p) | R^2 |
|------------------|-------------------|---------|--------|-------|---------|-----------|-------|
| İş Doyumu | İş Yaşam Kalitesi | 32,796 | 14,876 | 0,000 | 339,158 | 0,000 | 0,489 |
| | | 0,483 | 18,416 | 0,000 | | | |

Tablo 9'da görüldüğü üzere mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=339,158$; $R^2=0,489$; $p<0,001$). Öğretmenlerin iş doyum algılarının iş yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde %48,9 düzeyinde yordayıcı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. İş yaşam kalitesi algısı, iş doyum düzeyini olumlu bir şekilde yordamaktadır ($\beta=0,483$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları arttıkça iş doyum düzeyleri de artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İş yaşam kalitesinin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut olan "iş kariyer memnuniyeti" algılarının yüksek düzeyde, ikinci alt boyut olan "genel iyi olma" algılarının yüksek düzeyde, üçüncü alt boyut olan "iş kontrol edebilme" algılarının orta düzeyde, dördüncü alt boyut olan "çalışma koşulları" algılarının yüksek düzeyde, beşinci alt boyut olan "iş yaşamında stres" algılarının yüksek düzeyde, altıncı alt boyut olan "aile-iş yaşam dengesi" algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özel hayatlarına zaman ayırma imkânları olup genel anlamda kariyer algıları açısından memnun oldukları düşünülebilir. Bununla birlikte işi kontrol edebilme boyutunda diğer boyutlara kıyasla düşük bir ortalamaya tespit edilmiştir. Bu durumun sebebinin, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda kendilerini ilgilendiren kararlara okul yöneticileri tarafından yeteri kadar dâhil edilmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin iş yaşamındaki stres algıları yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi, mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki öğrenci potansiyelinin diğer okullara nazaran düşük olması, öğrencilerin sorun çıkarma ihtimali, veliler ve öğrencilerle ders dışında iletişim ve sorun çözmeye ayrılan zaman ve okul yönetiminin otoriter tutumları olabilir. Öğretmen stresinin çok farklı nedenleri olabilir. Alanyazında öğrenci kaynaklı stresin nedenlerini Pehlivan (2023), öğrencinin derse bakış açısı, sorumsuzluk, aldırmaçlık, umursamazlık, ders araç gereçlerini unutma, şımarıklık ve disiplin problemleri olarak tespit etmiştir. Alanyazında öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ve disiplin sorunlarının (Göksoy & Argon, 2014) ve öğrencilerin disiplin kurallarına uymamalarının ve derslere karşı ilgisiz olmalarının da öğretmende strese neden olduğuna (Yıldırım vd., 2018) ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen stresinde öğrenci faktörünün dikkate alınması ve buna ilişkin çözüm yollarının aranması gerektiğini

göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, Yalçın (2014), Bhatnagar & Soni (2015), İsmetoğlu (2017), Demir (2019), Yaman (2019), Sarı Karadaş (2020), Elmas (2021) ve Özer (2021), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Koyuncu (2021) tarafından yapılan araştırmada devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademik personelin iş yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akın Kösterelioğlu (2011), Demir (2016), Swathi & Reddy (2016), Aksoy Zor (2019), Çiçek (2021) ve Devci (2021) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının orta düzey olduğunu tespit etmişlerdir. Jofreh vd. (2013) İngilizce öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada İngilizce öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Manju (2014) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,2'sinin iş yaşam kalitesi algısı orta düzeyde, %13,9'unun düşük düzeyde ve %15,9'unun yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hans vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretim görevlilerinin iş yaşam kalitesi algıları ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Avcı Öztürk (2010) ve Şeker Tarhan (2022), hemşireler üzerine yaptıkları araştırmalarda hemşirelerin iş yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları ile alanyazındaki sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel itibarıyla iş yaşam kalitesi algı düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde yapabilmesi için belirli amaç ve hedefleri olduğunun, yeteneklerinin işlerine belli bir düzeyde yansıtma imkânı olduğunun göstergesi olabilir. Öğretmenlerin iş yaşamlarının özel yaşamlarının olumsuz yönde etkilemediği çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin yöneticiler tarafından alınan kararlara dâhil edilerek, yapılan değişiklikler ve alınan kararlarda söz sahibi olduğunu hissetmesinin iş yaşam kalite algılarının yükselmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Ayyıldız Erbek (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu ile eğitimsel kararlara katılım boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin karar katılımlarının iş doyum düzeylerini olumlu etkilediği ve okul süreçlerinde bu durumun okul yönetimi tarafından dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin iş doyumunu algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İş doyumunun alt boyutlarında ise; birinci alt boyut olan "içsel doyum" algıları yüksek düzeyde, ikinci alt boyut olan "dışsal doyum" algıları orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini toplumda saygın bir kişi olarak gördükleri, geleceklerini garanti altında hissetmelerinden dolayı iş doyumunu algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yaşamlarına dokunabildiklerini hissedebildikleri ve mesleklerinde kendi yöntemlerini rahatça kullanabildiklerinden dolayı iş doyumunu algılarını olumlu düzeyde etkilediği söylenebilir. Dışsal doyum boyutunun orta düzeyde çıkmasının nedeni, okul yöneticilerinin kararlarını beğenmemeleri, aldıkları ücretleri yeterli bulmadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki kararlara dâhil edilmeleri iş doyum düzeylerine bu yönde olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları ücretlerin mevcut yaşam şartları altında düşük kaldığı söylenebilir. Ücret yönünde iyileştirmelerin yapılması öğretmenlerin iş doyum düzeylerini önemli ölçüde arttırabilir. Öğretmenlerin iş doyumunu algılarının yüksek çıkmasının sebebi, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenci, veli ve yönetici beklentilerinin düşük olması ile de açıklanabilir. Öğrencinin hedefi; sadece okuldan mezun olup diplomaya sahip olma düşüncesi, velinin beklentisi; öğrencinin okula gidip sorun çıkarmadan geri dönmesi ve mezun olduğunda elinde diploması ve bir mesleği olsun düşüncesi ve yöneticinin beklentisi; okulda disiplin olaylarının olmaması veya en az düzeyde olması olabilmektedir. Bu durum öğretmenin de hedeflerinin ve öğrenciden beklentisinin yüksek olmamasını doğurabilmektedir. Yüksek beklenti ve hedefleri olmayan öğretmen, öğrencilere ve kuruma sağladığı en küçük faydada bile doyuma ulaşma noktasında önemli bir adım attığını düşünebilir. Bir başka ifade ile açıklamak gerekirse fen lisesi veya iyi bir Anadolu lisesinde görev yapan öğretmen ile mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna ulaşma derecesi aynı olmayabilir. Beklentinin yüksek olduğu kurumlarda görev yapan öğretmenler iş doyumuna ulaşma noktasında daha fazla hedef belirlerken beklentinin çok da fazla olmadığı mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna

ulaşma hedefleri daha az ve kolay ulaşılabilir olabilir. Korukoğlu ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre iş doyumlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınavla öğrenci alan liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumunun, sınavsız öğrenci alan liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Yılmaz (2014), Bhatnagar ve Soni (2015), Yılmaz (2017), Bil (2018), Tunç (2019), Akı (2020), Sarı Karadaş (2020), Göksu (2020), Yıldız (2020), Aksay (2021), Deveci (2021), Evran (2021) ve Annakkaya (2022), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek seviyede olduklarını tespit etmişlerdir. Matthews ve Koner (2017) ilk ve ortaöğretim müzik öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Turcan (2011), Akkaya (2015), Aksoy Zor (2019) ve Şahin (2020), araştırmalarında öğretmenlerin iş doyum düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Ayrıca, Avcı Öztürk (2010) ve Şeker Tarhan (2022), hemşireler üzerinde yaptıkları araştırmalarda hemşirelerin iş doyum düzeylerini orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucu alanyazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Genel olarak bakıldığı zaman öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olmasının sebebi sınıf seviyesindeki farklılıklar, okul türündeki farklılıklar ve bölgesel farklılıklar olabilir. Hemşirelerin çalışma ortam ve koşullarının öğretmenlerden farklı olması iş doyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algıları ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İş doyum ile içsel doyum arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu ve iş yaşam kalitesi ile iş kariyer memnuniyeti alt boyutunda diğer alt boyutlara kıyasla daha güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Deveci (2021) araştırmasında, lise öğretmenlerinin iş doyum algıları ile iş yaşam kalitesi algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Sarı Karadaş (2020) ilkökul öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada iş doyum ile iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksoy Zor (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin iş doyum algıları ile iş yaşam kalitesi algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Doğan (2021) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmasında okul yaşam kalitesi ile iş doyum arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çoruk ve Karakaya Çiçek (2017) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şangar (2016) Akademisyenler üzerinde yaptığı araştırmada iş doyum ile yaşam kalitesi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, bu ilişkinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bhatnagar ve Soni (2015), araştırmasında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bhavani ve Jegadeeshwaran (2014) kadın akademisyenler üzerine yaptığı araştırmasında kadın akademisyenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Avcı Öztürk (2010) hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada hemşirelerin iş doyum düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oktosatrio (2020) itfaiye personeline yönelik yaptığı araştırmasında itfaiye personellerinin iş yaşam dengesi, motivasyonları ve iş doyumları arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulgular paralellik göstermektedir. Toprak (2019) Sivas İl Özel İdaresi çalışanlarına yönelik yaptığı araştırmada çalışanların iş doyumları ile iş yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak bulunan bu sonucun çalışma koşulları ve meslek gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Algılarının İş Doyumu Algı Düzeyleri Üzerindeki Yordama Düzeyine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyum algılarının iş yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde %48,9 düzeyinde yordayıcı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Deveci (2021), lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyumları arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Lise öğretmenlerinin iş doyum algılarının, iş yaşam kalitesi üzerinde %46 düzeyinde yordayıcı etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Doğan (2021) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri ile iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin iş doyum seviyesindeki toplam değişim %57,9 oranında okul yaşam kalitesi tarafından açıklanmaktadır. Aksoy Zor (2019) sınıf öğretmenlerinin iş yaşam kaliteleri ile iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyum algılarının iş yaşam kalitesi üzerinde %47 düzeyinde yordayıcı etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Şangar (2016) akademisyenlerin iş doyum ile yaşam doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Akademisyenlerin iş doyumunun yaşam doyumunu açıklama düzeyini %19 olduğunu belirlemiştir. Yıldırım vd. (2023) Okul yöneticilerine yönelik yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin iş doyum ile iş yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerindeki toplam değişimin %10,1 oranında iş yaşam kalitesi tarafından açıklanmaktadır. Şeker Tarhan (2023) hemşirelerin iş doyum algıları ile iş yaşam kalitesi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hemşirelerin iş doyum algıları iş yaşam kaliteleri üzerinde %59,2 yordayıcı etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Görüldüğü üzere araştırma sonuçları alanyazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları iş doyum düzeylerini önemli ölçüde yordamaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yükseltilmesi yönünde yapılacak çalışmalarda iş yaşam kalitesi algılarının da önemli ölçüde dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yaşamındaki stres algıları yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere iş yaşamındaki streslerini kontrol altında tutabilmelerini sağlamak amacıyla çeşitli seminer, eğitim vb. çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin dışsal doyum algıları orta düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin aldıkları ücretler konusunda iyileştirme çalışmaları yapılabilir, yüksek lisans, doktora ve yabancı dil konusunda teşvik edici imkânlar sunulabilir kariyer imkânlarının geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin okul içi etkinliklere aktif katılımları desteklenebilir ve takdir, ödüllendirme, manevi destek gibi pekiştiriciler kullanarak kendilerini okulun bir üyesi gibi görüp güçlü bir aidiyet duygusu sağlanabilir. Bu aidiyet duygusu da öğretmenlerin iş doyumları üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki öğretmenler derslerin büyük bir bölümünü atölye ortamında ya da fabrika sahasında uygulamaya yönelik olarak işlemektedirler. Bu durumda iş güvenliği konusunda öğretmenlerin kaygı duymalarına ve iş yaşamında stres algılarına etki edebilmektedir. Atölye ve uygulamalı dersler için fabrika sahalarının iş güvenliği yönünden ilgili uzmanlarca kontrol altına alınıp iş güvenliği riskinin en aza indirilmesi ve öğretmenlere iş güvenliği ile ilgili çalışma sahasında uygulamalı eğitim verilmesi öğretmenlerin iş yaşamındaki stres algılarına olumlu etki sağlayabilir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin rotasyon durumları göz önüne alındığında, kısıtlı yer değiştirme imkânları olduğundan buldukları okuldaki hizmet süreleri

uzun olabilmektedir. Aynı kurumda geçen bu süre öğretmenlerin kendilerini yeniliklere kapatmaları, örgütsel körlük yaşamalarına sebep olabilir ve dolayısıyla bu durum iş doyum ve iş yaşam kalitesi algılarını olumsuz etkilemektedir. Rotasyon sisteminin uygulanması öğretmenlerin iş doyum ve iş yaşam kalitesini arttırabilir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında ders saatlerinin fazla olması sebebiyle öğretmenlerin günün büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Okuldan çıkış saatinin fazla geç saate kalmaması adına teneffüs sürelerinin kısa tutulması (5 dk. Gibi), öğretmenlerin yorgunluk düzeylerini etkilemekte ve strese sebep olduğu düşünülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında ders saatlerine bir düzenleme yapılması ve dinlenme sürelerinin arttırılması bu kurumlarda öğretmen verimliliğini arttırabileceği ve iş doyum ile iş yaşam kalitesi üzerinde olumlu katkılar yapabileceği düşünülmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve iş doyum düzeylerinin değişkenlik göstermesinin nedenleri nitel bir çalışma ile araştırılabilir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve iş doyum düzeyleri ile ilgili araştırmalar farklı coğrafi bölgelerde, farklı eğitim kademelerinde ve farklı okul türlerinde yürütülebilir. İş yaşam kalitesi ve iş doyumunun motivasyon, performans, verimlilik, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi gibi kavramlarla ilişkisinin araştırılması uygulamaya katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin iş yaşamındaki stres algılarının sebepleri nitel bir çalışma ile araştırılabilir. Okullarda öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin de iş doyum düzeyleri ve iş yaşam kalitesi algı düzeyleri belirlenebilir ve öğretmenlerin iş doyum ve iş yaşam kalitesi algılarının yöneticilerin iş doyum ve iş yaşam kalitesi algılarının birbirini ne derecede etkilediğine dair araştırmalar yapılabilir.

Özel mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum ve iş yaşam kalitesi düzeyleri tespit edilebilir, devlet mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile karşılaştırma yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik uygunluk onayı alınmıştır.

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 31.03.2022

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2022/96

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın teorik kısmı, veri toplama, verileri analiz etme ve bulgular ve tartışma sonuç kısımlarıyla ilgili süreçler birinci yazar; danışmanlık ve diğer rolleri ile ilgili süreçler ise ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

Akar, H. & Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 159-176. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/335798>

- Akın Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Tez No. 278836) [Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, R. (2015). *Öğretmenlerin kontrol odağı ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Tez No. 394901) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksay, O. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel dürüstlük ve iş doyumunu düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 656670) [Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy Zor, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyleri ile iş doyumları, iş yaşam kaliteleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 565909) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Al Thubaiti, M. A., & Al Anazi, Kh. O. (2014). Factors of job satisfaction among teachers in the province Qurayyat from their point of view. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(6), 99-118. https://iijoe.org/v3/IJJOE_07_06_03_2014.pdf
- Almarshad, S. O. (2015). Quality of work life and organizational commitment in Saudi Arabia: The role of job involvement and sense of efficacy. *European Journal of Business and Social Sciences*, 4(2), 141-158.
- Altay, M. & Turunç, Ö. (2018). İş yükü, çalışma yaşam kalitesi ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: lider-üye etkileşiminin ve örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(17), 191-229. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/738007>
- Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Tez No. 715179) [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı Öztürk, D. (2010). *Hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve iş yaşam kalitesinin iş doyumunu düzeyine etkileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 303937) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ayyıldız Erbek, B. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Tez No. 482017) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86. <https://mrp.ase.ro/no34/f7.pdf>
- Barutçugil, İ. (2014). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü* (4. Basım). Feryal Matbaası.
- Baycan, A. F. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between difference occupational groups* (Tez No. 369653) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bekmez, F. (2018). *Bir üniversite hastanesinin sağlık çalışanlarında ekip çalışması tutumunun iş doyumuna etkisi* (Tez No. 512300) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bhatnagar, T., & Soni, H. (2015). Impact of quality of work life on job satisfaction of school teachers in Udaipur City. *IOSR Journal of Business and Management*, 17(3), 10-14. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol17-issue3/Version-2/B017321014.pdf>

- Bhavani, M., & Jegadeeshwaran, M. (2014). Job satisfaction and quality of work life – A case study of women teachers in higher education. *SDMIMD Journal of Management*, 5(2), 1-12. <https://www.jetir.org/papers/JETIR2010013.pdf>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 494192) [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Budak, G. & Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi* (5. Basım). Barış Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chatterjee, P. (2016). Organizational stress, job satisfaction and employee mental health: A comparative analysis among the banking and it professionals. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(2), 1-16. [https://www.ijhssi.org/papers/v5\(2\)/version-2/A0520201016.pdf](https://www.ijhssi.org/papers/v5(2)/version-2/A0520201016.pdf)
- Creswell, J. W. (2012). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: H. Ekşi). Edam.
- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 581646) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: Bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma* (Tez No. 205736) [Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çiçek, M. S. (2021). *Okulların mekân kalitesi ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki* (Tez No. 689689) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çoruk, A. & Karakaya Çiçek, H. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786619>
- Daş, E. (2020). *İlkokul normal sınıf öğretmenleri ile özel alt sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 619355) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 535877) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerine etkisi* (Tez No. 581337) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 422393) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, Ş. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 674226) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. SAGE Publications.

- Dikmentaş, E. (2006). Hastane personelinin çalışma/iş yaşam kalitesine yönelik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 169-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50299>
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Tez No. 685074) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, G. (2019). *Azerbaycan'daki Türk okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları* (Tez No. 598859) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 640404) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108215>
- Evran, M. (2021). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çekmeköy örneği* (Tez No. 709335) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Farid, H., Izadi, Z., Ismail, I. A., & Alipour, F. (2015). Relationship between quality of work life and organizational commitment among lecturers in a Malaysian public research university. *The Social Science Journal* 52, 54–61. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.sosci.2014.09.003>
- Gafa, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 550114) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş sistemler ve yaklaşımlar* (1. Basım). Seçkin Yayınları.
- Göksoy, S. ve Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Göksu, Z. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 628207) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, S., Öngör, N. ve Bilim, H. (2013). *Sağlık işletmelerindeki çatışmaların hizmetlerin pazarlamasına etkileri* (1. Basım). Hiperlink Yayınları.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90800>
- Güzen, B. & Erbaş, Y. H. (2023). Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 82-104. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1280501>
- Hans, A., Mobeen, S. A., Mishra, N., & Al-Badi, A. H. (2015). A study on occupational stress and quality of work life (QWL) in Private Colleges of Oman (Muscat). *Global Business and Management Research*, 7(3), 55-68. <http://gbmrjournal.com/pdf/vol.%207%20no.%203/V7N3-5.pdf>

- Hasan, M. (2022). *Öğretmen algılarına göre okulların yönetim düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 764752) [Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Huzzard, T. (2003). The convergence of the quality of working life and competitiveness. *Stockholm: National Institute for Working Life*.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları* (Tez No. 451171) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jofreh, M., Yasini, A., Dehsorkhi, F. H., & Hayat, A. (2013). The relationship between EFL teachers quality of work life and job motivation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 13(3), 338-346. [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(10\)13/20.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(10)13/20.pdf)
- Karabay, M. E. (2015). Sağlık personelinin iş stresi, iş-aile çatışması ve iş-aile-hayat tatminlerine yönelik algılarının işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 113-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/660383>
- Karakuş, H. (2011). Hemşirelerin iş tatmin düzeyleri: Sivas ili örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 46-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1716166>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaygın, E., ve Naktiyok, A. (2012). Tükenmişlik ve iş tatmini arasındaki ilişki: akademik personel üzerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 99-118. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46654>
- Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 4(1), 77-95. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2576223>
- Kılıç, R. & Keklik, B. (2012). Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/18884>
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. (Editörler: Behçet Oral, Ahmet Çoban), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Korukoğlu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Koyuncu, D. (2021). *Yükseköğretim kurumlarında iş yaşam kalitesi, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Tez No. 692122) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Manju, N. D. (2014). Quality of work life: Perception of school teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(2), 77-80. <https://www.ijepr.org/panel/assets/papers/ij16.pdf>
- Matthews, W. K., & Koner, K. (2017). A survey of elementary and secondary music educators' professional background, teaching responsibilities and job satisfaction in the United States.

Research & Issues in Music Education, 13(1), 1-25.
<https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=rime>

- Oktostratio, S. (2020). *Investigating the relationships between work-life balance, public service motivation, and job satisfaction in the context of the public sector in Indonesia*. Degree doctorate of education, University of Wales Trinity Saint David, Wales.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92323>
- Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1-11.
- Özer, S. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin covid-19 korkusu, iş yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 734746) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış (8. Basım)*. Ekin Yayın Dağıtım.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Balıkesir İli Merkez İlçeler örneği)* (Tez No. 475375) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkaya, K. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi (Van İli Erciş İlçesi örneği)* (Tez No. 544752) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özsüer, V. S. (2016). *Occupational motivation and job satisfaction of Turkish secondary school teachers of English and other subjects* (Tez No. 436797) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pehlivan, E. (2023). Öğretmenlerin stres kaynaklarının belirlenmesi, *International Academic Social Resources Journal*, 8(51), 3111- 3119. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71117>
- Sarı Karadaş, Y. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir İli Merkez İlçeler örneği)* (Tez No. 646638) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Swathi, V. & Reddy, M. (2016). Implications of stress on quality of work life among teachers: An empirical study. *IPE Journal of Management*, 6(1), 46-52. <https://www.ipeindia.org/wp-content/uploads/2020/09/Vol.6-No.1-Jan-June2016-1.pdf>
- Şahin, A. Z. (2020). *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyum arasındaki ilişki* (Tez No. 610894) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şangar, Z. (2016). *İş doyum ve yaşam kalitesi: akademik personel üzerinde bir çalışma* (Tez No. 459682) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şeker Tarhan, B. (2022). *Hemşirelerin iş yaşam kalitesinin iş doyumuna üzerine etkisi: Şanlıurfa örneği* (Tez No. 778044) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tabassum, A., Rahman, T., & Jahan, K. (2012). An evaluation of the quality of work life: a study of the faculty members of private universities in Bangladesh. *ABAC Journal*, 32(3), 36-57.
<https://core.ac.uk/download/pdf/233618418.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn & Bacon.

- Taş, U., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146291>
- Tekişik, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1515.html
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar* (1. Basım). Beta Yayınevi.
- Toprak, E. (2019). *Sivas il özel idaresi atölye bölümünde çalışanları iş yaşam kalitesi ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Tez No. 606785) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Torlak, K. (2019). *Hemşirelik çalışma ortamının hemşirelerin iş yaşam kalitesine etkisi* (Tez No. 539617) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tunç, S. (2019). *İş doyumunun yaşam memnuniyetine etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma* (Tez No. 588995) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 294151) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türkay, O. (2015). Çalışma yaşamı kalitesinin iş memnuniyeti ve bağlılık üzerine etkileri: seyahat acentaları üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 22(1), 239-256. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146202>
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The work related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of Clinical Nursing*, 3(60), 325-33.
- Wang, H., Jin, Y., Wang, D., Zhao, S., Sang, X., & Yuan, B. (2020). Job satisfaction, burnout, and turnover intention among primary care providers in rural China: Results From Structural Equation Modeling. *BMC Family Practice*, 21(12), 1-10. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6961377/pdf/12875_2020_Article_1083.pdf
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire*. Minnesota studies in vocational rehabilitation. 22, 120.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 381628) [Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 588647) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., Yılmaz, E. & Açıl, Y. (2018). *Öğretmenlerin stres kaynaklarının bazı değişkenlerle incelenmesi*. 2nd International Social and Educational Sciences Symposium – 22-24 October 2018 – Konya, TURKEY.
- Yıldırım, M., Çalışkan, C, Bostan, L. & Açan, F. (2023). Okul yöneticilerinde iş yaşam kalitesi algısının iş doyumunu üzerine etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 149-154. https://www.ibaness.org/bnejs/2023_09_03/14_Yildirim_et_al.pdf

- Yıldız, V. A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ve iş doyumunun öz belirleme ve çift etmen kuramları çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 656691) [Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2017). *Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyum ve algılanan sosyal destek: Bursa İli örneği* (Tez No. 458556) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/806948>
- Yılmaz, M. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 366590) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, R. Y. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine etkisi* (Tez No. 569004) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, H. & Yüksel, M. (2014). İş doyum ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: ilköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 559-572. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-correlation-between-job-satisfaction-and-job-turnover-a-case-study-on-the-secondary-school-teachers.pdf>



Cem ASLAN¹ Mehmet Emin KALAYLI² Mustafa DOĞUŞ Derya UYAR⁴

¹Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, cemaslan@gazi.edu.tr

²Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, eminkalayli@gazi.edu.tr

³Dr. Öğr. Üyesi., Anadolu Üniversitesi, mdogusm@gmail.com

⁴Öğretmen., Millî Eğitim Bakanlığı, deryauyar85@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
29.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted
02.04.2024

Yayın Tarihi/Published
30.06.2024

Görme Yetersizliği Olan Bireylerle İlgili Farklı Paydaşların Braille Yazı Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi^a

Öz

Bu araştırmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların braille yazısının öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Görme yetersizliği olan çocuğa sahip yedi aile, görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanında çalışan yedi akademisyen, görme yetersizliği olan öğrenciye sahip yedi öğretmen ve görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan yedi öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Paydaşların braille yazı öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda dört farklı tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı, görme yetersizliği bulunmayan bireylerin braille yazısını öğrenmesi gerektiğini, yarısı ise braille bilen öğretmenlerin sınırlı sayıda olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, braille yazısını öğrenmenin akademik ortamda destek olma, etkin öğretim ortamı sunma, meslekî gelişim ve ortak çalışma yapabilme açısından katkıları olduğunu belirtirken, braille yazının kendi karmaşıklığının ve doğasının büyük bir zorluk oluşturduğunu da etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Braille, görme yetersizliği olan bireyler, özel eğitim, okuma-yazma

Atıf: Aslan, C., Kalaylı, M. E., Doğuş, M., & Uyar, D. (2024). Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların Braille yazı öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 84-108. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.221>

Examining the Opinions of Different Stakeholders Regarding the Teaching of Braille Writing for Individuals with Visual Impairments^b

Abstract

This study aimed to examine the views of different stakeholders related to individuals with visual impairments on braille teaching. The phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the research. Seven families with visually impaired children, seven academics working in the field of education for visually impaired individuals, seven teachers with visually impaired students, and seven pre-service teachers working with visually impaired students constituted the study group. A questionnaire developed by the researchers was used to determine the stakeholders' views on braille teaching. Data were collected through face-to-face interviews with the participants. Content analysis was used to analyze the data. In this context, four different themes emerged. Almost all participants stated that sighted individuals should learn braille, and half of them stated that the number of teachers who knew braille was limited. While the participants noted that learning braille contributes to support in the academic setting, providing an effective teaching environment, professional development, and collaborative work, they also stated that the complexity and nature of braille itself poses a big challenge.

Keywords: Braille, individuals with visual impairments, special education, reading-writing

Citation: Aslan, C., Kalaylı, M. E., Doğuş, M., & Uyar, D. (2024). Examining the opinions of different stakeholders regarding the teaching of Braille writing for individuals with visual impairments. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 84-108. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.221>

^a Bu araştırma, TÜBİTAK tarafından 223K224 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

^b This research is supported by TÜBİTAK within the scope of project number 223K224.



Extended Abstract

Introduction

Today, braille is widely used by individuals with visual impairments. The benefits of braille writing to the daily lives, academic, and professional lives of individuals with visual impairments are apparent. For example, braille, far beyond being a literacy tool, offers individuals with visual impairments the opportunity to become independent and realize themselves. In this context, researchers who argue that braille literacy should be looked at from a broader perspective state that it is essential for individuals with visual impairments to create their identities as competent, qualified, and independent individuals.

Despite the known benefits of braille writing, there are limited studies on teaching braille writing in Turkish. This research aims to explore braille teaching from a broader perspective by applying the views of different stakeholders related to individuals with visual impairments. In addition, the research findings are essential in supporting the conclusions of the research on the use of braille with visually impaired individuals and expanding the knowledge in the literature. As a result, it is expected that the research will provide the opportunity to improve the practices related to braille teaching by determining the perspectives of teachers, pre-service teachers, academics, and families, to ensure school-family cooperation, and to develop solutions to increase the access of individuals with visual impairments to inclusive education. Therefore, this study aimed to examine the views of different stakeholders related to individuals with visual impairments on braille teaching.

Method

Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the research. This research study group consists of stakeholders related to individuals with visual impairments. Seven families with children with visual impairments, seven academics working in the field of visually impaired education, seven teachers with students with visual impairments, and seven pre-service teachers working with individuals with visual impairments constituted the research study group. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to choose the study group. In this context, the researchers created different criteria for each stakeholder group in determining the study group. The researchers used the interview form they developed to determine the stakeholders' views on braille teaching. The final version of the interview form included four general questions and 11 sub-questions. In the introduction, part of the interview form, the variables of gender, age, education level, and braille education status are included to obtain the demographic characteristics of the stakeholders related to individuals with visual impairments.

The researchers collected the data through face-to-face interviews with the participants. The researchers completed the data collection process in the spring of the 2023-2024 academic year. Before starting the data collection process, the researchers obtained the necessary ethical approval (Gazi University Ethics Commission decision: 27.09.2023, E-77082166-604.01.02-756415). The researchers collected the research data from families with visually impaired children, academics working in the field of visually impaired education, teachers with visually impaired students, and pre-service teachers working with visually impaired students. Accordingly, interviews were conducted with the participants who were planned to be included in the study. For this purpose, preliminary interviews were carried out with teachers and families in schools for visually impaired individuals and with academics and pre-service teachers in related universities.

The researchers recorded the interviews conducted as part of the research with voice recorders. Then, the researchers transcribed these voice recordings and converted them into text. As a result of this process, a 119-page transcript of the interview process was obtained. Content analysis

was used to analyze the data. While creating themes and categories, two researchers (1st and 3rd author) worked iteratively. Thus, the researchers removed unnecessary themes and categories from the process, and new themes and categories were added where necessary. All the authors determined and named the final themes and categories. The reporting process was guided by the criteria of clarity, relevance to the topic, and the reflectiveness of the results. In this context, four different themes emerged: 1) Opinions on braille teaching, 2) Advantages of learning braille, 3) Difficulties of learning braille, and 4) Suggestions for braille teaching. In addition to that, different categories emerged within each theme.

Findings

Almost all participants stated that sighted individuals should learn braille, and half noted that the number of teachers who knew braille was limited. The participants said that learning braille contributes to support in academic settings, providing practical teaching implementations, professional skills, and collaborative work. Still, the complexity and nature of braille present a difficulty. In addition, all participants stated that lecturers should use technology to teach braille.

Nine participants mentioned the limitations of braille literacy practice opportunities. Nine participants also noted the difficulty of tactile perception. Twenty of them suggested the development of online teaching platforms for braille teaching. Moreover, the 14 participants expressed a need for braille to be more accessible in the classroom. Additionally, 11 participants suggested that braille teaching should be presented as a package program. Ten participants indicated that braille teaching should be associated with daily life. Finally, five participants suggested that lecturers enrich braille teaching with visuals, while three indicated that experts in the field should teach braille.

Discussion and Conclusion

Braille is used in many areas, from academic to vocational, from daily to leisure activities. Therefore, braille is valid in all environments where people are together. In these environments, sighted people's knowledge of braille ensures inclusion. To such an extent, in this study, when analyzing the categories under the theme of opinions on braille education, all stakeholders stated that sighted people should learn braille. These results show that all stakeholders emphasized inclusion.

Considering a society in which sighted individuals have learned braille, it is believed that individuals with visual impairments will be more active in society. Because it is known that social environments are generally organized with printed text when sighted individuals are considered, they can get support from other people about the printed texts around them, they can share through writing, and they have a typical attitude towards this issue. However, in the case of individuals with visual impairments, these situations can only be realized when someone knows braille around them. Consequently, this situation limits individuals with visual impairments.

In parallel with the explanations made so far in the current research, it is noteworthy that most participants expressed providing academic support in the theme of the advantages of learning braille. This finding highlights the need for more educational support for individuals with visual impairments. In the current study, most of the participants emphasized the complexity/nature of braille in the theme of the difficulties of learning braille. Braille is visually quite different from printed writing. It consists of various combinations of the six-dot system used as standard. It also contains some differences according to the writing tools used. Therefore, situations such as the difference between braille writing and printed writing and the diversity of the tools used may cause individuals to perceive braille writing as complex.

In the current study, the researchers found that different stakeholders related to individuals with visual impairments suggested that sighted individuals should learn braille, that this would increase academic support and success, that learning braille has various difficulties and advantages, and that lecturers should provide technology support and practice opportunities in braille teaching.



Based on these findings, learning braille writing by sighted individuals will increase academic support for individuals with visual impairments, and children will be exposed to braille more from an early age, with an increase in the number of individuals who know braille in their environment. Thus, their print awareness will be improved when they start school.

Some implications for practice and future research emerge from the findings of this research. In practice, the practitioners can turn the current and intensive use of technology into an advantage for teaching braille. Web-based and mobile applications to be developed will provide sighted people with easy access to braille learning. In addition, the development of these services in line with the systematic teaching of braille and in such a way as to provide practice opportunities will enable individuals to learn braille systematically, practice, and receive regular feedback on the results of their practice. Planning of research on such a teaching system and the functionality of the results of its use will also direct the steps to be taken in the future for society to learn braille.

Giriş

Braille yazı, 19. yüzyılın başında Louis Braille tarafından geliştirilmiştir. Braille yazı, görme yetersizliği olan bireyler tarafından okuma-yazma, öğrenme, iletişim gibi pek çok alanda etkili bir biçimde kullanılan dokunsal bir yazı sistemidir (Şafak, 2017). Braille yazı sisteminde bir braille hücresi (karakter); dikeyde üçer, yatayda ise ikişer nokta (::) olacak şekilde konumlanmış toplam altı noktadan oluşmaktadır. Braille karakterler ise bu noktaların farklı kombinasyonlarının kabartılmasıyla elde edilmektedir (Aslan, 2018). Braille karakterler ile harflerden sayılara, müzik notalarından matematiksel işaretlere kadar pek çok yazılı işaret ve sembol (ör. Okul = ::: :::) üretilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1991; Şafak, 2017; Tuncer, 2013). Bu sayede akademik becerilerden meslekî becerilere, günlük yaşam etkinliklerinden boş zaman etkinliklerine kadar pek çok alanda braille yazıyı kullanmak mümkün olabilmektedir (Rao, 2006).

Braille yazı, görme yetersizliği olan bireyler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Aslan vd., 2022; Rao, 2006; Weiss & Weiss, 1978). Braille yazının görme yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarına, akademik ve mesleki yaşamlarına olan faydası oldukça açıktır (Wells-Jensen vd., 2005). Braille yazı, bir okuma-yazma aracı olmanın çok ötesinde, görme yetersizliği olan bireylere bağımsızlaşma ve kendilerini gerçekleştirme imkânı sunmaktadır (Nemeth, 1988; Spungin, 1996). Bu bağlamda, braille okuma-yazmaya daha geniş açıdan bakılması gerektiğini savunan Schroeder (1996), braille yazı kullanımının görme yetersizliği olan bireylerin yeterli, yetkin ve bağımsız kişiler olarak kendi kimliklerini oluşturmada önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca braille okuma-yazmanın, bağımsız yaşam ve kendini gerçekleştirmenin önemli göstergelerinden biri olan eğitim ve meslek yaşamına katılımında önemli rol oynadığı bilinmektedir (Ryles, 1996). Bu nedenle, görme yetersizliği olan bireylerin ileriki yaşamlarında başarılı olmaları, bağımsızlaşmaları ve toplumla bütünleşmeleri için bu bireylere braille okuma-yazma becerilerinin kazandırılması büyük önem arz etmektedir (Kamei-Hannan & Ricci, 2015).

Braille okuma-yazma görme yetersizliği olan bireylerin eğitim müfredatının temel öğelerinden biridir (Arter vd., 1999). Bu nedenle braille yazı öğretimi, görme yetersizliği olan bireylerin eğitime yönelik öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmez unsurlarındandır (Koenig & Holbrook, 2000). Bu programların niteliği, öğretmenlerin braille yazı öğretiminde başarılı olmaları konusunda önemli role sahiptir (Allman, 1998). Nitelikli programlar aynı zamanda öğretmenlerin braille yazı öğretimine ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, kendilerini yeterli hissetmeleri ve kendilerine güven duymalarına imkân sağlamaktadır (Amato, 2009). Bu programların içeriğine bakıldığında ise braille yazı sistemi ve braille okuma-yazma becerilerinin öğretimi başlıkları öne çıkmaktadır. Alanyazında, öğretmenlere verilen eğitimlerde daha çok braille yazı sistemi (ör. braille sembolleri ezberleme, yazma çalışması, yazı çözümlenme) üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Verilen bu eğitimlerde de görme yetersizliği olan bireylere braille okuma-yazma öğretiminin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Hung, 2008; Swallow, 1990; WaMunyi, 2017; Wittenstein, 1993). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının mevcut durumuna bakıldığında, lisans düzeyindeki programlar 2016 yılında özel eğitim öğretmenliği programı olarak tek bir programda birleşmiş, bu programda braille okuma-yazma öğretimi mesleki seçmeli dersler arasında yer almıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin braille yazı öğretimi ile ilgili sınırlılıklarının olduğu varsayılmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da MEB tarafından braille yazı öğretimine ilişkin bazı hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği görülmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de hizmet öncesi ve hizmet içi düzeyinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına teorik ve uygulamalı eğitimler sunulmaktadır. Söz konusu bu eğitimlerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının braille yazı öğretimine olan etkisine ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yeterlikleri ve braille yazı öğretiminde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin braille okuma-yazma öğretimi konusundaki bilgi ve beceri eksikliklerinin görme yetersizliği olan bireylerin braille okuma-yazma becerilerini ve kullanımlarını olumsuz etkilediğini (Allman, 1998; Johnson, 1996) gösteren çalışmalara rastlanılmıştır.

Roe vd. (2014) iş yükü fazlalığı nedeniyle öğretmenlerin braille yazı öğretimini ihmal edebileceklerinden söz etmektedir. Braille yazı öğretimi ile ilgili öğrencilerden kaynaklanan durumların da olduğu görülmektedir. Bunun en temel nedeni ise görme yetersizliği olan bireylerin bireysel özellik ve ihtiyaçları bakımından çeşitlilik göstermesidir (Çakmak vd., 2016). Bu durum, görme yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma ihtiyaçlarının da çeşitlenmesine yol açmaktadır (Aslan vd., 2022). Öte yandan braille yazı sisteminin karmaşık olması, manuel yazma araçlarının (ör. braille tablet, daktilo) kullanımının zor olması, bu araçlarla yazmanın zaman alması, braille baskılı kitapların hacim bakımından yüksek olması gibi durumlar da braille yazı öğretimini zorlaştıran etmenlerdir (Akbiyık & Şafak, 2020; Arter vd., 1999; Aslan, 2020; Dodd & Conn, 2000; Rex vd., 1995; Wetzal & Knowlton, 2000). Aslan vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada görme yetersizliği olan bireyler; öğretmenlerin braille yazı öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını, bu durumun braille yazı kullanımını azaltan etmenler arasında yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda braille yazı öğretimine ilişkin nitelikli öğretmen yetiştirme programları ve yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Farrand vd., 2022; Roe vd., 2014).

Görme yetersizliği olan bireylerle temasta olan ve eğitim sürecinin önemli bir parçası olan ailelerin braille yazıyı bilmeleri bu bireyler için çeşitli öğrenme fırsatları oluşturmalarına imkân sağlayacaktır (Harrison vd., 2003). Ailelerin braille yazı konusunda deneyimlerinin bulunmaması ya da sınırlı düzeyde olması braille okuma-yazma öğretimi sürecini desteklemeye yönelik yetersiz kalmalarına neden olacağı beklenen bir durumdur (Koenig & Holbrook, 2000). Ailelerin okul öncesinden itibaren tüm okul yaşamı boyunca görme yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma gelişimini destekleme konusunda sorumlulukları bulunmaktadır (Holbrook, 2008). Aile bireylerinin braille yazı öğretimi ile ilgili bilgi sahibi olmaları özellikle erken okuma-yazma gelişiminin doğru ve anlamlı bir biçimde desteklenmesinde bir gereklilik olduğu savunulmaktadır (Craig, 1996). Nitekim yapılan bazı çalışmalarda ailelerin braille yazı bilgilerinin sınırlı olduğundan çocuklarına yeterli desteği sunamadıkları belirlenmiştir (Kamei-Hannan & Sacks, 2012; Köroğlu, 2022). Bu bakımdan ailelerin görme yetersizliği olan bireylerin braille okuma-yazma gelişimine katkı sağlayabilmeleri için braille yazıyı öğrenmelerine ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. Ne var ki ailelerin görme yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma becerilerini geliştirmek için tek başına yetersiz kaldığı ve bu nedenle sürekli olarak uzman desteğine ihtiyaç olduğu görülmektedir (Kamei-Hannan & Sacks, 2012; Murphy vd., 2008).

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminin en önemli unsurlarından olan öğretmenler için de braille okuma-yazma öğretimi teşvik edici bir unsur olduğu kadar onları zorlayabilen bir süreç olarak düşünülmektedir. Ancak öğretmenlerin braille okuma yazma sürecinde işbirliğine ihtiyaçları olduğu da aşikârdır. Diğer bir deyişle öğretmenler, diğer uzmanların ve ailelerin etkili bir şekilde iş birliği kurmalarını gerektiren bir süreçtir (Roe vd., 2014). Görme yetersizliği olan bireylerin devam ettikleri müfredata erişim sağlamaları ve bireyselleştirilmiş eğitimin desteklenmesinde braille okuma-yazma öğretiminin rolü büyüktür (Arter vd., 1999). Kapsayıcı eğitim, bireyleri sorunları ve güçlükleri olan bireyler olarak görmek yerine eğitim ortamının özellikleri ve bunların bireyler üzerindeki etkileri üzerinde duran bir anlayış ve tutumla mümkün hale gelebilir (Buultjens & Stead, 2002). Bu bakımdan braille okuma-yazma öğretimiyle görme yetersizliği olan bireyler için kapsayıcı eğitimin oluşturulması ve iyileştirilmesi söz konusu olacaktır (Roe vd., 2014). Diğer yandan eğitim ve öğretimin her aşamasında kapsayıcılık, bireyselleştirme ve öğretim programına erişim bir ihtiyaçtır (Aslan, 2023). Yapılan bir çalışmada akademisyenlerin, üniversiteye devam eden görme yetersizliği olan öğrencileriyle ilgili, kitap gibi basılı kaynakları temin etme, ders kaynakları sağlama, sınav soruları oluşturma ve sınavı yürütme, braille yazı bilgisine sahip olma ve braille kaynaklarına erişimde birtakım güçlüklerle karşılaştıklarını aktarmıştır (Yalçın & Aslan, 2021). Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylerle öğretim faaliyetlerinde ve iletişimde olan kişilerin braille yazı konusunda eğitime ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Braille yazı öğretimine ilişkin alanyazına bakıldığında genellikle öğretmen yetiştirme programlarında braille yazı öğretiminin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (ör. Amato, 2002; Farrand vd., 2022; Hong vd., 2017; Lewis vd., 2012; Rosenblum vd., 2010). Araştırmaların odaklandığı konular arasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının braille yazı becerileri ile braille yazıya yönelik

tutumları (ör. Wittenstein, 1993), öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çevrimiçi braille yazı eğitimi (ör. Koenig & Robinson, 2001), braille yazıya ilişkin hizmet içi eğitim (ör. Rosenblum vd., 2010) ve kaynaştırma uygulamasında braille yazı öğretimi (ör. Roe vd., 2014) yer almaktadır. Türkiye’de braille yazı öğretimi ve kullanımına ilişkin çalışmalara bakıldığında braille kullanımının sınırlı olduğunu gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Aslan (2020) tarafından yapılan araştırmada görme yetersizliği olan bireylerin yazım yanlışları, kısaltma kullanımı, söz zenginliği bakımından braille okuryazarlık becerilerinde çeşitli sorunlara rastlanmıştır. Ayrıca Aslan vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada görme yetersizliği olan bireyler braille araç-gereçlerine erişim, braille öğretimindeki yetersizlikler gibi durumların braille yazı kullanımını sınırlandırdığını bildirmiştir.

Braille yazıya yönelik tutumlar braille yazı öğretiminde önemli rol oynadığı bilinmektedir (ör. Amato, 2002; 2009; DeMario vd., 1998; Penava, 2017; Ponchillia & Durant, 1995; Wittenstein, 1994). İlgili alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının braille yazıya yönelik tutumların irdelendiği de görülmektedir. Örneğin bazı araştırmalarda özel eğitim bölümü öğrencileri birlikte diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğrencilerin braille yazıya yönelik tutumları araştırılmıştır (Aslan vd., 2019; Doğuş & Aslan, 2019; Kurt, 2022). Bu boyutu ile ilgili olarak alanyazında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Braille yazının bilinen faydalarına rağmen Türkçe braille yazı öğretimine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmayla görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde doğrudan ya da dolaylı rolleri olan paydaşların (öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen, aile) görüşlerine başvurularak braille yazı öğretimine daha geniş bir perspektiften bakılması hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma bulgularının görme yetersizliği olan bireylerle braille yazı kullanımına ilişkin yapılan araştırma bulgularını desteklemesi ve alanyazındaki bilgi birikimini genişletmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmamızın öğretmenler, öğretmen adayları, akademisyenler ve ailelerin bakış açılarını belirleyerek braille yazı öğretimine ilişkin uygulamaların iyileştirilmesi, okul-aile iş birliğinin sağlanması, görme yetersizliği olan öğrencilerin kapsayıcı eğitime erişimlerini artırmaya yönelik çözümlerin geliştirilmesine imkân sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde doğrudan ya da dolaylı rolleri olan paydaşların braille yazı öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Paydaşların braille yazı öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Paydaşlara göre braille yazı öğretiminin avantajları nelerdir?
3. Paydaşların braille yazı öğretiminde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Paydaşların braille yazı öğretimi için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, *bireylerin yaşadıklarını değerlendirmeye odaklı bir yöntemdir* (Miller & Brewer, 2003; Patton, 2014). Bu desenle gerçekleştirilmiş araştırmalarda, *kişilerin doğrudan deneyimleri sonucu çeşitli olaylar ve olgulara yönelik düşüncelerine detaylı bakılarak bilişsel süreçlerinin, düşünce ve deneyimlerinin meydana çıkarılması* hedeflenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların braille yazı öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlandığı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda görme yetersizliği olan çocuğu sahip yedi aile, görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanında çalışan yedi akademisyen, görme yetersizliği olan öğrenciye sahip yedi öğretmen ve görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan yedi öğretmen adayı olmak üzere toplam 28 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, varyasyonların anahtar boyutları tanımlanır ve birbirinden farklı olan vakaları bulunarak maksimum örnek oluşturulur. Böylelikle, çeşitli bağlamlarda farklı paydaşların deneyimlerinin elde edilmesi hedeflenir (Suri, 2011). Bu araştırmayla görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların (öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen, aile) görüşlerine başvurularak braille yazı öğretimine daha geniş bir perspektiften bakılmasına odaklanılmıştır. Bu kapsamda; **görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerde**, çocuğunun braille yazı öğrenmiş veya öğreniyor olması ve çocuğunun herhangi bir ek yetersizliğe veya gelişimsel gecikmeye sahip olmamasına dikkat edilmiştir. **Görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde**, özellikle görme yetersizliği olan öğrencilere braille yazı öğretimi yapmış veya yapıyor olmasına özen gösterilmiştir. **Braille yazı öğretimi dersi almış olan öğretmen adaylarında**, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimi olması ve braille yazı öğretimi çalışmalarına katılmış olması özellikleri aranmıştır. **Akademisyenlerde** ise görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanında çalışıyor olma ve braille yazı öğretimine yönelik deneyiminin olması özelliklerine bakılmıştır. Çalışma grubuna ait detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Çalışma Grubu

| Değişkenler | Kategoriler | Aile | Öğretmen | Öğretmen Adayı | Akademisyen | Toplam |
|----------------------|---------------|------|----------|----------------|-------------|--------|
| Cinsiyet | Kadın | 7 | 5 | 2 | 4 | 18 |
| | Erkek | - | 2 | 5 | 3 | 10 |
| Yaş | 20-25 | - | - | 7 | - | 7 |
| | 25-30 | - | - | - | 2 | 2 |
| | 30-35 | 3 | 1 | - | 4 | 8 |
| | 35-40 | 3 | 4 | - | 1 | 8 |
| Eğitim Düzeyi | 40 ve üzeri | 1 | 2 | - | - | 3 |
| | Lise | 5 | - | - | - | 5 |
| | Lisans | 2 | 6 | 7 | - | 15 |
| Braille Eğitimi Alma | Yüksek lisans | - | 1 | - | 2 | 3 |
| | Doktora | - | - | - | 5 | 5 |
| Evet | Evet | - | 2 | 7 | 7 | 16 |
| | Hayır | 7 | 5 | - | - | 12 |

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan farklı paydaşların 18’i kadın, 10’u erkektir. Ailelerin tamamının kadınlardan (anne) oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin 5’i kadın, 2’si erkek; öğretmen adaylarının 5’i erkek, 2’si kadın; akademisyenlerin ise 4’ü kadın, 3’ü erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, akademisyenlerin ve ailelerin yaş dağılımına bakıldığında genellikle 30-35 yaş ile 35-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşları ise 20-25 yaş aralığındadır. Çalışma grubunun genellikle lisans mezunu olduğu aynı zamanda lisansüstü ve lise düzeyinde katılımcıların olduğu da görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim durumu lisans; akademisyenlerin ise lisansüstü düzeydedir. Ailelerin çoğunluğu ise lise mezunudur. Çalışma grubunun yarıdan fazlası braille yazıya ilişkin bir eğitim almıştır. Öğretmen adayı ve akademisyenlerin tamamı braille eğitimi alırken; öğretmenlerin çoğunluğu ve ailelerin hiçbiri braille eğitimi almamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili paydaşların braille yazı öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, katılımcı grubun görüş ve düşüncelerini daha detaylı ifade etme olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu nedenle araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımı tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle ilgili literatür taranmış ve ulaşılan araştırmalar araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir (ör. Karaman, 2016; Köroğlu, 2022; Küçüközyiğit vd., 2021). Daha sonra, araştırmacının amacına hizmet etmesi amacıyla braille yazı öğretimine ilişkin görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları braille konusunda bilimsel çalışmaları olan üç akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanından bir ve Türkçe eğitimi alanından iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan, kendilerine gönderilen görüşme sorularını anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve içerik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlara sorularla birlikte bir uzman görüşü formu da gönderilmiş ve görüşme sorularını "uygun", "düzeltmeli" ve "uygun değil" şeklinde değerlendirmeleri beklenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, uzmanlara gönderilen görüşme formundaki iki sorunun benzer olduğu ve birleştirilebileceği gerekçesiyle, ilgili sorular tek soru formatına dönüştürülmüştür. Ayrıca, uzmanlara gönderilen görüşme formunda braille yazı öğretimine yönelik dezavantajları sorgulayan bir soru yer almakta iken gelen görüşler neticesinde avantajlarla da ilgili yeni bir alt soru daha eklenmiştir. Alt sorulardan bazılarındaki ifade ediş biçimleri ve bazı alt soruların yerleri başka soruların altına alınacak şekilde değiştirilmiştir. Ayrıca tüm paydaşlara aynı sorular yöneltileceği için uzman görüşü neticesinde bir soru tüm paydaşlara yönelik revize edilmiştir. Nihai görüşme sorularının belirlenmesinden önce her paydaş grubundan birer kişiyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin neticesinde; soruların anlaşılabilirliği, açık ve net olması durumlarına ilişkin sorularda bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, braille yazıyı öğrenmenin avantajlarını ve dezavantajlarını sorgulayan soruda bazı paydaşlar "ör. aile" kendi görüşlerinden ziyade görme yetersizliği olan bireyleri düşünerek cevap vermiştir. Bu nedenle bu soru daha anlaşılır bir şekilde düzenlenmiştir. Teknolojik imkânlarla ilgili yöneltile soruda bazı paydaşlar "ör. öğretmen adayı" soruyu tam olarak anlamlandıramadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle, bu sorunun devamına anlaşılabilirliği arttırmak adına alt sorular eklenmiştir. Görüşme formunun nihai halinde dört genel soru ile birlikte 11 alt soru yer almıştır. Görüşme formunun giriş kısmına ise görme yetersizliği olan bireylerle ilgili paydaşların demografik özelliklerini almak amacıyla cinsiyet, yaşı, eğitim düzeyi ve braille eğitim alma durumu değişkenleri eklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Paydaşların deneyimlerinin anlamı ve içeriği hakkında elde edilen veriler genellikle sözlü tanımlar, kayda geçilmiş yazılar ve çeşitli ifadeler aracılığıyla toplanır. Bu verileri toplamak için de görüşmelerden faydalanılır (Büyüköztürk vd., 2012; Creswell, 2013). Bu araştırmada, görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların braille yazı öğretimine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının veri toplama süreci 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilmesi plânlanan öğretmenler ve aileler ile görme yetersizliği olan bireylerin devam ettikleri okullarda; akademisyenler ve öğretmen adayları ile ilgili üniversitelerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde görme yetersizliği olan bireylerle ilgili paydaşların braille yazı öğretimine ilişkin 28 katılımcı ile görüşülmüştür. Her paydaş grupta yer alan katılımcılarla yapılan görüşmeler araştırmacı etkisini azaltmak amacıyla tek bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada yer alan tüm yazarlar birer paydaş grupta yer alan katılımcılarla görüşme gerçekleştirmiştir. Veri toplama süreci ortalama 18 dakika sürmüştür (ranj: 11-25 dakika). Görüşme sürecinde katılımcılara öncelikle demografik değişkenleri sorulmuş ve not edilmiştir. Sonrasında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda yer alan sorular seslendirilmiştir. Soruların anlaşılmadığı veya paydaşların ek açıklamaya ihtiyaç duyduğu durumlarda görüşmenin amacına hizmet edecek sonda sorular sorulmuştur. Paydaşların cevaplarının anlaşılmadığı durumlarda da paydaşlardan örnek vererek daha detaylı anlatım istenmiştir. Görüşmeler

tüm soruların ve sonda soruların sorulmasının ardından tamamlanmıştır. Paydaşlara katılımları için teşekkür edilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazları aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. "Microsoft Office" paket programı ile bu ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılmış, yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu işlem sonucunda 119 sayfalık görüşme süreci dökümü elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği aracılığıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesinin gerektiği durumlarda kullanılır. İçerik analizi sürecinde birbirine benzeyen veriler bazı tema ve kategoriler altında okuyucuların anlayabileceği biçimde sistematik olarak düzenlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşmelere ilişkin transkripsiyonlar araştırmanın amacı doğrultusunda kategorilere ayrılmıştır. Sonrasında kategorilere alınan veriler sınıflandırılmış ve bu kategorileri en kapsayıcı şekilde temsil edecek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler oluşturulan temalar altında sınıflara ayrılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Temaların ve kategorilerin oluşturulması sürecinde iki araştırmacı (1. ve 2. yazar) tekrarlı şekilde çalışmışlardır. Böylelikle araştırma kapsamında gerekli olmayan tema ve kategorilerin süreçten çıkarılması sağlanmıştır. Örneğin; "*gören bireylere braille yazı öğretimine ilişkin görüşler*" ve "*braille hakkında görüşler*" olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan analizler ve ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde bu iki tema "*braille yazı öğretimine ilişkin görüşler*" teması olarak birleştirilmiştir. Ayrıca braille öğrenmenin avantajları ve dezavantajları "*aile*" ve "*öğretmen*" kategorilerinde yer alırken yapılan değerlendirmeler neticesinde bu kategoriler süreçten çıkarılmış ve genel olarak avantaj ve dezavantaj olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmacılar gerektiğinde yeni tema ve kategoriler eklenmiştir. Örneğin "*braille yazı öğretiminde teknolojinin kullanılması*" kategorisindeki ifadeler araştırmacılar tarafından incelendiğinde buradaki ifadelerde "*etkileşim*" konusuna da vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, yeni bir kategori olarak "*braille yazı öğretiminin etkileşimli olması*" kategorisinin eklenmesi kararlaştırılmıştır. Nihai tema ve kategorilerin belirlenmesi ve adlandırılması sürecinde tüm yazarlarla birlikte karar alınmıştır. Örneğin yukarıda ifade edilen işlemlerde sonra ortaya çıkan temalar ve alt kategoriler tüm yazarlarla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda, tüm yazarların hemfikir olduğu temalar ve alt kategoriler raporlanmıştır. Raporlama sürecinde ise sonuçlarda olması gereken açıklayıcılık, temaya uygunluk ve çarpıcılık kriterleri gözetilmiştir. Bazı durumlarda katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve kategorilerin daha net açıklanması sağlanmıştır (Ünver vd., 2010). Katılımcı grubun kişisel verilerinin gizliliğini muhafaza etmek amacıyla her katılımcı aileler "A₁, A₂", öğretmenler "Ö₁, Ö₂", öğretmen adayları "ÖA₁, ÖA₂", ve akademisyenler "AK₁, AK₂" şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğe yönelik alınması gereken bazı önlemler vardır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için öncelikle elde edilen verilerin detaylı şekilde raporlanması ve bulunan sonuçlara nasıl ulaşıldığının belirtilmesi gerekmektedir (Creswell, 2016, Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramları güvenilirlik ve geçerlik kavramlarının yerine kullanılmaktadır (Koşar, 2018). Bu yüzden elde edilen bulguların anlamlı, tutarlı ve bir bütün halinde olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 2015). Bu araştırmanın bulgularına katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında uzman görüşünün alınması, katılımcı teyidinin alınması (ör. görüşme analizlerinin sonrasında katılımcılara, ulaşılan bulguların ne ölçüde katılımcıların düşüncelerini yansıttığını sorulması), katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılarının sunulması, elde edilen bulguların alanyazınla desteklenmesi iç geçerliği artıran unsurlardır. Araştırma sürecinde aşamaların belirlenmesi, veri toplama sürecinin, verilerin kodlanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinin detaylı olarak açıklanması, sübjektif yorum ve görüşlerden uzak durulması ve elde edilen verilerin incelemeye uygun şekilde saklanması dış geçerliği artıran unsurlardır. Ek olarak, kodlamacılar arası güvenilirlik incelemesi nitel çalışmalarda yapılması gereken analizlerden biridir. Güvenirlik katsayısının da %90 üzerinde olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 2015). Bu

araştırmada kodlamacılar arası güvenilirlik “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı)” formülü aracılığıyla %94 oranında uzlaşma olduğu belirlenmiştir. Bu değere göre, araştırmadan elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada görüşü birliğinde uzlaşılan veriler (%94) doğrudan araştırmacılar tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Ancak görüş birliği sağlanamayan veriler (%6) ise araştırmacılar tarafından ortak karar alma sağlanarak değerlendirilmiş ve genel hatlarıyla aşağıdaki süreç işletilmiştir. Örneğin, AK₁ tarafından verilen şu yanıt “Gören bireylerin braille yazıyı okumalarının önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle özel eğitim öğretmenleri ve aileler direk görme yetersizliği olan çocuklarla onlara braille öğretmek zorunda, okulda öğretmen çalışsa bile evde aile pratik yapamıyor. Pratik yapılabilmesi ve evde öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için mutlaka braille öğrenmeleri gerekiyor. Özellikle erken dönemde erken okuryazarlık becerilerinin doğru desteklenebilmesi için ailelerin braille bilmeleri gerekiyor.” birden fazla tema veya kategori içerisinde değerlendirilebilir. Verilen yanıt içerisinde birden fazla faktöre değinilmiş olması nedeniyle araştırmalar tarafından birkaç kez değerlendirilmiştir. Daha sonra, araştırmacılar bir araya gelerek ifade üzerinde tartışma gerçekleştirmişler ve nihai karar çoğunluğun tercihine göre belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma süresince XXX Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli etik izin alınmış ve her bir katılımcı gruba gönüllü onam formu imzalatılmıştır (Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 27.09.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-756415 sayılı karar). Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Katılımcılarla öncelikli olarak ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede, katılımcılara araştırmanın amacı ve özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların ön koşul özellikleri karşılayıp karşılamadıkları değerlendirilmiştir. Ön koşul özellikleri karşılayan katılımcılarla Gönüllü Katılım Formu kullanılarak yazılı onam alınmıştır. Katılımcılara görüşmelerden elde edilecek olan verilerin araştırma haricinde kullanılmayacağı, kişilerin isimleri yerine kodlar atanacağı, talep etmeleri halinde araştırmaya ilişkin bilgilerin sunulacağı ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu söylenmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazları aracılığıyla görüşme kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların braille yazıya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda dört farklı tema altında 25 kategori ortaya çıkmıştır. Bu temalar, temaların içinde yer alan kategoriler ve bahsedilmek sıklıkları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tema 1. Braille Yazı Öğretimine İlişkin Görüşler

Braille yazı öğretimine ilişkin görüşler temasına ilişkin olarak altı farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Gören Bireylerin Braille Yazıyı Öğrenmesi

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan katılımcıların neredeyse tamamı (1 kişi hariç) gören bireylerin de braille yazıyı öğrenmesi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

AK₁: “Gören bireylerin braille yazıyı okumalarının önemli olduğunu düşünüyorum.”

A₃: “Bence görenler de öğrenebilir. Bak, ben öğrendim çocuğumla beraber. Görme yetersizliği olan birini gördüklerinde şaşırılmazlar, bilgili olurlar.”

A₅: “Bence herkes öğrenmeli. Çünkü artık birçok yerde braille var.”

A₇: “Gören kişiler braille yazıyı bence öğrenmeliler. Görme yetersizliği olan biriyle karşılaştığında ne yapacaklarını bilirler.”

Tablo 2

Braille Yazıya İlişkin Paydaş Görüşleri

| Tema | Kategori | AK* | Ö* | ÖA* | A* | Toplam |
|---|---|-----|----|-----|----|--------|
| 1. Braille Yazı Öğretimine İlişkin Görüşler | Gören Bireylerin Braille Yazıyı Öğrenmesi | 7 | 7 | 7 | 6 | 27 |
| | Braille Bilen Eğitimcilerin Sınırlı olması | 4 | 3 | 1 | 6 | 14 |
| | Öğretimlerin Verimli Olmaması | 2 | 2 | - | 1 | 5 |
| | Çok Fazla Alıştırma İmkânının Olmaması | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| | Braille Yazı Öğretiminde Dönüt Alınmaması | 1 | 1 | - | 2 | 4 |
| 2. Braille Yazı Öğrenmenin Avantajları | Öğretimin Sadece Dokunsal Öğrenmeye Odaklanması | 2 | - | 1 | 2 | 4 |
| | Akademik Olarak Destek Sunması | 2 | - | 1 | 5 | 8 |
| | Etkin Öğrenme Ortamı Sunması | 3 | 3 | 1 | - | 7 |
| | Meslekî Katkı Sağlaması | 1 | 3 | 2 | - | 6 |
| | Ortak Çalışmalar Yapabilme | 2 | 2 | - | - | 4 |
| 3. Braille Yazı Öğrenmenin Zorlukları | Braille Yazının Kendi Karmaşıklığı/Doğası | 4 | 1 | 5 | 5 | 15 |
| | Okuma-Yazma Alıştırma İmkânlarının Sınırlılığı | 2 | 2 | 5 | - | 9 |
| | Dokunsal Farkındalığın Zorluğu | 4 | 1 | 3 | 1 | 9 |
| | Braille Yazıya Tam Hâkim Olmayan Eğitimciler | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| | Yeterli Dönüt Alamama | 1 | - | 2 | 1 | 4 |
| 4. Braille Öğretimine Yönelik Öneriler | Öğretimde Teknoloji Kullanılmalı | 7 | 7 | 7 | 7 | 28 |
| | Online Öğretim Plâtformu Olmalı | 7 | 7 | 4 | 2 | 20 |
| | Alıştırma İmkânı Fazlaştırılmalı | 3 | 2 | 2 | 7 | 14 |
| | Öğretim Erişilebilir/Ulaşılabilir Olmalı | 3 | 2 | 7 | 2 | 14 |
| | Öğretim Etkileşimli Olmalı | 5 | - | 5 | 3 | 13 |
| | Öğretim Eğlenceli Hale Getirilmeli | 4 | 2 | 4 | 3 | 13 |
| | Paket Program Olarak Sunulmalı | 1 | 4 | 1 | 5 | 11 |
| | Öğretim Günlük Yaşamla İlişkilendirilmeli | - | 1 | 7 | 2 | 10 |
| | Öğretim Görsellerle Zenginleştirilmeli | 3 | - | 1 | 1 | 5 |
| | Öğretimi Alanında Uzman Kişiler Yapmalı | - | 1 | 1 | 1 | 3 |

*AK: Akademisyen, ÖA: Öğretmen Adayı, Ö: Öğretmen, A: Aile

Braille Bilen Eğitimcilerin Sınırlı olması

14 katılımcı braille bilen eğitimcilerin sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Örneğin bu konuda bir akademisyen görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

AK₁: “Braille öğretebilmeyi bilen bireyler kısıtlı. Onlara ulaşımda kısıtlı.”

Öğretimlerin Verimli Olmaması

Bazı katılımcılar var olan öğretimlerin verimli olmadığını (n=5) ifade etmişlerdir. Örneğin;

AK₁: “Braille öğretiminin çok verimli olmadığını düşünüyorum.”

Çok Fazla Alıştırma İmkânının Olmaması

Katılımcıların bazıları çok fazla alıştırma yapamadıklarını (n=5) vurgulamıştır. Bu katılımcılardan birine ait örnek aşağıdaki gibidir:

AK₂: “Çok sık alıştırma yapma olanağımızın olmaması.”

Braille Yazı Öğretiminde Dönüt Alınmaması

4 katılımcı braille öğretimi sırasında eğitimcilerden yeterli dönüt alamadıklarına dair görüş bildirmiştir.

AK₃: “Herhangi bir program üzerinden dönüt alma şansının olmamasını da diğer sınırlılıklar olarak ifade edebilirim.”

Öğretimin Sadece Dokunsal Öğrenmeye Odaklanması

Braille öğretimin ağırlıklı olarak dokunsala odaklandığını ifade eden 4 katılımcı bulunmaktadır. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

AK₇: “Braille yazının öğretiminde direk dokunsala odaklanarak öğretiliyor. Bu açıdan direk ezbere dönüşüyor.”

Tema 2. Braille Yazıyı Öğrenmenin Avantajları

Katılımcılar, braille yazıyı öğrenmelerine ilişkin farklı avantajlar ortaya koymuşlardır. Braille yazıyı öğrenmenin avantajları teması kapsamında; akademik olarak destek sunma (n=8), etkin öğretim ortamı sunma (n=7), meslekî katkı sağlama (n=6) ve ortak çalışma yapabilme (n=4) kategorilerine ulaşılmıştır.

Akademik Olarak Destek Sunması

Araştırmaya katılan 8 katılımcı braille yazı öğrenmenin görme yetersizliği olan çocuklara akademik olarak destek sunması açısından avantaj olabileceğini ifade etmiştir. Bu avantaja ait örnek bir ifade aşağıda sunulmuştur:

AK₁: “Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeyi, akademik olarak destek alabilmelerinde önlerinin açılması önem arz eder.”

Etkin Öğrenme Ortamı Sunması

7 katılımcı braille yazı öğrenmenin görme yetersizliği olan çocuklar için etkin öğrenme ortamı sunacağından bahsetmiştir. Örneğin;

AK₇: “Öğretmenler açısından öğrencilerine daha etkin öğrenme ortamları sunmaları için braille öğrenmelerinin avantaj sağlayabilir.”

Meslekî Katkı Sağlaması

6 katılımcı tarafından braille yazı öğrenmenin meslekî bir katkı sağlayacağı ön plâna çıkmıştır. Buna ilişkin görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

ÖA₁: “Meslek hayatımızda kullanmamız için çok fayda sağlar.”

AK₄: “Braille öğrenmeleri meslekî hayatlarında daha rahat ederler.”

Ortak Çalışmalar Yapabilme

4 katılımcı tarafından ise braille yazıyı öğrenmenin ortak çalışma yapabilme bağlamında avantaj olduğu ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcıların ifade ettikleri görüşlerden bir örnek paylaşılmıştır:

AK₂: “Öğretmenlerin ortak çalışmalar yapabilmeleri açısından braille öğrenmelerinin avantajları olabilir.”

Tema 3. Braille Yazıyı Öğrenmenin Zorlukları

Katılımcılar, braille yazıyı öğrenmenin farklı zorlukları olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Braille yazının kendi karmaşıklığı/doğası, okuma-yazma alıştırma imkânlarının sınırlılığı, dokunsal farkındalığın zorluğu, braille yazıya tam hâkim olmayan eğitimciler ve yeterli dönüt alamama katılımcıların beyan ettikleri zorluklardır.

Braille Yazının Kendi Karmaşıklığı/Doğası

15 katılımcı braille yazının kendi karmaşıklığının/doğasının bir zorluk olduğunu beyan etmiştir. Braille yazının kendi karmaşıklığına/doğasına ilişkin zorluklar şu ifadelerle örneklendirilebilir:

A₂: “Birbirine çok benzer olmaları. Yani harfler rakamlar birbirine çok benzer. Gerçekten zor braille alfabesi.”

A₅: “Harfler çok benziyor. “e” ve “i” mesela.”

Okuma-Yazma Alıştırma İmkânlarının Sınırlılığı

Katılımcılardan 9’u ise braille okuma-yazma alıştırmalarının sınırlılığından bahsetmiştir. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir:

AK₁: “Tekrar ve alıştırmaya yapma olasılığı ve olanağı çok az.”

ÖA₁: “Hem tekrar eksikliği oldu hem de tekrar yapılacak kısımları bilmiyoruz.”

ÖA₂: “Pratik yapmamak zorluk olabilir. Metin çevirisi yapsak meselâ braille falan çok az yaptık. Biz kendimize hiç çalışma yapmadık aslında orada bir eksiklik yaşamış olabiliriz.”

Dokunsal Farkındalığın Zorluğu

Dokunsal farkındalığın zorluğu da 9 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Örneğin;

A₇: “Dokunsal olması. Biz görme yetersizliği olan bireyler gibi parmaklarımızla hissedemiyoruz. Bir de harflerin bazıları çok benzer. Birbirinin tersi gibi. Sürekli okumadıkça hep karışıyor.”

AK₂: “Sınırlılıklardan birincisi bizim parmak uçlarımızla hissetmemiz gören bireyler olarak biraz daha zayıf olabilir. Kabartmaları hissetmemiz açısından diğeri de biz zaten kabartma noktaları görebildiğimiz için görerek kodluyoruz. Bundan dolayı kabartma yazıyı hissiyat olarak anlayamayabiliriz.”

AK₃: “Gören bireylerin braille yazıyı okumayı öğrenmelerindeki en büyük sınırlılığı; dokunsal farkındalığımızın az olması. Biz hep her şeyi görerek daha çok kodluyoruz. O yüzden braille de dokunmaya yönelik olduğu için, görerek öğrenme yoluyla olmadığı için zorlanıyorlar. En büyük sınırlılık budur bence.”

Ö₂: “Kabartma yazısını okumak için hassas parmaklara ihtiyaç var diye düşünüyorum. Onu öğrenmek ve uygulamak biraz çaba ve emek gerektirir diye düşünüyorum.”

Braille Yazıya Tam Hâkim Olmayan Eğitimciler

5 katılımcı, braille yazıya tam hâkim olmayan eğitimcilerin olmasını braille öğrenme konusunda bir zorluk olarak ifade etmiştir. Bu konudaki görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

AK₁: “Braille öğretebilmeyi bilen bireyler kısıtlı.”

Ö₄: “Benim okulumda dâhil (özel eğitim) –bunu söylemek maalesef acı ama– braille yazıyı yeterince bilmeyen özel eğitim öğretmenlerimiz var.”

Yeterli Dönüt Alamama

4 katılımcı ise braille öğretimi esnasında yeterli dönüt alamadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin;

AK₁: “Herhangi bir program üzerinden dönüt alma şansının olmamasını da diğer sınırlılıklar olarak ifade edebilirim.”

Tema 4. Braille Öğretimine Yönelik Öneriler

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların braille yazı öğretimine yönelik çeşitli önerilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların önerilerine bakıldığında ise 10 farklı kategoriye ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretimde Teknoloji Kullanılmalı

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı braille yazı öğretiminde teknolojinin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

A₅: “Braille öğretiminde mutlaka teknoloji kullanılmalı bence.”

Ö₂: “Teknoloji artık hayatımızın içerisinde. Günlük hayatta teknoloji kullanıldığı sürece braille de kullanılırsa öğrenme sürecinde çok hızlı öğrenileceğini düşünüyorum.”

AK₁: “Gören bireylere braille yazı okuma öğretiminde teknolojinin kullanılmasının çok gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum. Teknoloji vasıtasıyla çok daha kolay olacağını düşünüyorum. Uzaktan ve çevrim içi olarak herkesin bu imkâna ulaşacağını düşünüyorum. Bununda hem görsel hem de işitsel olarak öğrenmeyi destekleyerek öğrenmeyi kolaylaştıracağını söyleyebilirim.”

Online Öğretim Plâtformu Olmalı

Katılımcılardan 20’si braille öğretimine yönelik online öğretim platformlarının kurulması yönünde öneride bulunmuştur. Bu konudaki görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

AK₂: “Braille öğretiminin etkili olması için bir uygulama ya da program oluşturulabilir.”

AK₁: “Öğretim için bir online ortam, mesela bilgisayar destekli bir ortam veya bir program olabilir. Bir öğretim tasarlanabileceğini düşünüyorum.”

Ö₄: “Gören kişilere braille öğretilmesi açısından hem online bir platform hem offline olarak bilgisayar, tablet veya cep telefonuna yüklenebilecek bir uygulama çok güzel olur. Braille öğretimi için de böyle bir uygulama yapılması mümkün.”

AK₄: “Web tabanlı bir program olabilir. Gören birisi için de dediğimiz gibi web üzerinden bir program çok iyi olur.”

Alıştırma İmkânı Fazlalaştırılmalı

14 katılımcı braille öğretimine ilişkin alıştırmaya imkânın artırılması yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşler aşağıdaki gibidir:

AK₁: “Braille yazıyı etkili öğretmek için çok sık alıştırmaya yapılmalı.”

AK₄: “Ben gören bir birey olarak daha fazla alıştırmaya yapmaya ihtiyaç duydum. Çok geniş, bol alıştırmaya yapıldığı bir ders olmalı.”

Ö₇: “Birebir ve çok pratik yapılması lazım. Çünkü hemen unutuluyor. Çok pratik yapma imkânı olsa çok iyi olur.”

Öğretim Erişilebilir/Ulaşılabilir Olmalı

Öğretimin daha erişilebilir ve ulaşılabilir olmasını ifade eden 14 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

ÖA₁: “Ulaşılabilir olması çok fazla yarar sağlar şu an bizler için.”

ÖA₆: “Daha fazla ulaşılabilir, erişilebilir olması açısından daha isteyen herkesin yanında ulaşması ve erişebilmesi açısından avantajlı.”

Öğretim Etkileşimli Olmalı

13 katılımcı öğretimin etkileşimli olmasına değinmiştir. Örneğin;

AK₃: “Etkileşimli öğretimlerin olmasını ben tercih ederim.”

AK₁: “Öğretim özellikle etkileşimli, bir şeyi doğru yapıp tıkladıktan sonra yeni şeylerin gelmesi, özellikle daha iyi öğrenmeyi sağlayacaktır. Mutlaka etkileşimli ve pekiştireçlerin olmasına dikkat edilmeli.”

Öğretim Eğlenceli Hale Getirilmeli

Öğretimin eğlenceli hale getirilmesi gerektiği ise 13 katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

AK₁: “Teknolojiyi eğlenceli hale getirecek, şarkılar, oyunlar şeklinde program yazılım oluşturulabilir. Bu da kalıcılığı artırır.”

A₁: “Böyle meselâ sürekli aklımızda kalacak etkinlikler olabilir. Sürekli telefon yanımızda. Boş kaldıkça açsak güzel olur.”

A₇: “Hani böyle soru cevap falan pratik yapmak için eğlenceli şeyler olabilir. Hem çocuklar da öğrenir öyle. Nasıl teknolojiler bilmiyorum.”

ÖA₂: “Harflerin öğretiminde böyle oyun etkinlik tarzı olabilirdi hani daha etkili öğrenirdik.”

ÖA₄: “Açıkçası günlük hayatta ne kadar çok kullanırsak yani bunu eğlenceli haline getirirsek, oyun gibi, daha çabuk öğreniriz. Öğrenmeyi kolaylaştıracak her türlü teknoloji bize fayda sağlar. Bu yüzden uygulamalar veya oyunlar olabilir, geliştirilebilir.”

ÖA₅: “Öğretimin daimi bir hale gelmesi için uygulamalar oyunlar testler çeşitli materyaller kullanılabilir.”

ÖA₇: “Teknoloji boyutunda etkililiğin artırılması için uygulamalar yapılabilir oyun tarzında. Uygulama içerisinde etkinlik olabilir. Söylediğim gibi bu konuda oyun tasarlanabilir, braille ile ilişkisi olmasa bile bilinen oyunlar braille dönüştürülebilir.”

Paket Program Olarak Sunulmalı

11 katılımcı braille öğretiminin bir paket program olarak sunulması yönünde öneride bulunmuştur. Bu öneriye ilişkin görüşler şöyledir:

AK₂: “Kendi başlarına öğrenebileceği talimatlı, aşama şama gidebilecekleri bir şey olursa daha iyi olacağını düşünüyorum.”

A₆: “Biri beni takip etsin isterim. Yani alıştırma yaptırın kontrol etsin. Böyle daha çok öğrenebilirim.”

AK₁: “Öğretim paket program olarak sunulabilir.”

A₃: “Sıralı videolar olabilir. Kitaptan da daha iyi olur. Kısa kısa nasıl olduğunu mantığını anlatan şeyler.”

Öğretim Günlük Yaşamla İlişkilendirilmeli

10 katılımcı braille öğretiminin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini önermiştir. Bu konuda bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

ÖA₃: “Daha kalıcı etkinlikler yapılabilir üzerinde durularak gidilebilir günlük hayatta kullandığımız diyaloglar kurularak o metinler yazılarak üzerinde durulabilir hani unutulmaması için.”

ÖA₄: “Günlük hayatta bizim hayatımıza ne kadar braille alfabesi girerse o kadar bizim öğrenmemiz kolaylaşır.”

ÖA₅: “Sosyal hayatta daha çok kullanabileceğimiz hale getirsek aslında çok daha iyi olabilir.”

ÖA₇: “Hayatın içine katmak gerekiyor çünkü çok fazla imkânı yok öğrenmenin ve ezberlemenin.”

Öğretim Görsellerle Zenginleştirilmeli

5 katılımcı braille öğretiminin görsellerle zenginleştirilmesini önermiştir. Bu önerilere ilişkin bir görüş aşağıdaki gibidir:

AK₁: “Gören bireylere braille öğretiminin daha görsel destekleyicilerle zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum

Öğretimi Alanında Uzman Kişiler Yapmalı

3 katılımcı ise braille öğretiminin alanında uzman kişiler tarafından yapılmasını önermiştir. Bu önerilere ilişkin görüşlerden biri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

Ö₁: “Braille yazı öğretimi alanında uzmanlar tarafından verilmeli diye düşünüyorum.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların braille yazıya yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda; görme yetersizliği olan çocuğa sahip aileler, görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanında çalışan akademisyenler, görme yetersizliği olan öğrenciye sahip öğretmenler ve görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmen adayları braille yazı öğretimine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Söz konusu paydaşların belirttikleri görüşler dört tema altında toplanmıştır: 1) braille yazı öğretimine ilişkin görüşler, 2) braille yazıyı öğrenmenin avantajları, 3) braille yazıyı öğrenmenin zorlukları ve 4) braille öğretimine yönelik önerilerdir. Her bir tema kapsamında farklı kategoriler ortaya çıkmıştır. Bu kısımda, ortaya çıkan temalar doğrultusunda genel olarak katılımcıların görüşleri alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Braille yazı akademik becerilerden meslekî becerilere, günlük yaşam etkinliklerinden boş zaman etkinliklerine kadar çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Koenig & Holbrook, 2000; Rao, 2006). Dolayısıyla tüm bireylerin bir arada olduğu tüm ortamlarda braille yazı kullanımı geçerlidir. Bu ortamlarda gören bireylerin braille yazı bilmesi kapsayıcılığı sağlamaktadır. Öyle ki bu araştırmada, braille yazı öğretimine ilişkin görüşler teması altında yer alan kategoriler incelendiğinde, tüm paydaşlar gören bireylerin braille yazı öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, tüm paydaşların kapsayıcılığa vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu konudaki bir görüş şu ifade ile örneklendirilebilir: “Gören kişiler braille yazıyı bence öğrenmeliler. Görme yetersizliği olan biriyle karşılaştığında ne yapacaklarını bilirler.” (A₇).

Kapsayıcılık yeni bir kavram olmamakla birlikte; ayrımcı tutumlarla mücadeleyi, tüm bireyleri içine alan bir toplum oluşturmayı ve tüm bireylerin eğitim almasının en etkili yol olduğunu savunmaktadır (UNESCO, 2005). Gören bireylerin braille yazı öğrenmiş olduğu bir toplum düşünüldüğünde, görme yetersizliği olan bireylerin toplumda daha aktif rol alacağına inanılmaktadır. Çünkü toplumsal ortamların genel olarak basılı yazı ile düzenlendiği bilinmektedir. Gören bireyler düşünüldüğünde, onlar çevrelerindeki yazı hakkında diğer kişilerden destek alabilmekte, yazı aracılığıyla birbirleriyle paylaşımda bulunabilmekte ve bu konuda ortak tutum sergilemektedirler. Örneğin gören bir bireyin ödevleri konusunda aile bireylerinden yardım alması, dışarıda yürürken gösterdiği tabelâyı aile bireylerinin okuması, sessiz bir ortamda yazı aracılığıyla birbiriyle iletişim kurmaları gibi. Ancak görme yetersizliği olan bireyler söz konusu olduğunda sadece çevresinde braille yazı bilen kişi ya da kişiler olduğunda bu durumlar gerçekleşebilmektedir. Bu durum ise görme yetersizliği olan bireyleri sınırlandırmaktadır. Nitekim çalışmalar görme yetersizliği olan bireylerin çevresindeki bireylerin sınırlı düzeyde braille yazı bilgisine sahip olduklarını göstermektedir (Harrison vd., 2003; Kamei-Hannan & Sacks, 2012; Köroğlu, 2022). Nitekim mevcut çalışmada da farklı

paydaşların gören bireylerin braille yazı öğrenmesi gerektiğini vurgulamış olmaları, güncel olarak da bu sınırlılığın devam ettiğini göstermektedir.

Görme yetersizliği olan bireylerin çevrelerinde sınırlı sayıda braille yazı bilen kişinin olması, onlar için birçok güçlüğü beraberinde getirecektir. Öncelikle bilinmektedir ki, görme yetersizliği olan bireylerin çevresindeki bireylerden aldığı destek akademik becerilerde başarıyı artırmaktadır. Çünkü bir birey yeni bir bilgi öğrenirken anlamadıklarını sormakta, yapamadıkları için yardıma gereksinim duymaktadır. Bu gereksinimler karşılandığında ise başarı kaçınılmazdır. Nitekim akademik başarı ile aile katılımı arasında ilişki olduğu, aile katılımının akademik başarının bir yordayıcısı olduğu ispatlanmıştır (Gonzales-Pienda vd., 2002; Marchant vd., 2001). Mevcut araştırmada da braille yazıyı öğrenmenin avantajları teması çerçevesinde katılımcıların çoğu braille yazı bilmenin akademik destek sağlayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla görme yetersizliği olan bireylerin çevresindekilerinin braille yazı öğrenmesi için de girişimlerin artırılması gerektiği açıktır. Öte yandan çevredeki bahsi geçen sınırlılık görme yetersizliği olan bireylere ve braille yazıya yönelik tutumları olumsuz etkileyebilecektir. Çünkü braille yazı bilen bir grubun olması; onları farklı bir grup olarak algılama, bu grubun kendi içinde yaşaması gibi bakış açısına neden olabilecektir. Ancak kapsayıcılıkta olduğu gibi tüm bireylerin aynı koşullara sahip olması ayrıştırmayı önleyecektir (Şimşek vd., 2019).

Görme yetersizliği olan bireylerin çevrelerinde braille yazıyı genellikle söz konusu bireylerin öğretmenlerinin bildiği, bu öğretmenlere braille yazı öğretme sorumluluğunun yüklendiği bilinmektedir. Başka bir deyişle, görme yetersizliği olan bireylerin sınıf öğretmenleri braille yazı bilmekte ve öğretimi doğrudan onları ilgilendirmektedir. Ancak 2016 yılında engel gruplarına göre yetiştirilen öğretmen eğitimi, özel eğitim öğretmenliği çatısı altında birleştirilmiştir. Yeni düzenlemeye göre öğretmen adayları bir engel türünü uzmanlık alanı olarak lisans eğitimi sürecinde seçmekte ve o alanla ilgili aldığı ders sayısı artmaktadır. Ancak öğretmen adayları mezun olduğunda alan ayrımı olmaksızın özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapmaktadır. Braille yazı dersi lisans programlarında 2. sınıfta özel eğitim öğretmenliği bölümündeki tüm öğretmen adaylarına verilmektedir. Ancak her üniversite kendi programını hazırladığından braille dersinin yer aldığı sınıflar farklılaşabilmektedir. Bazı üniversiteler kapsamında görme yetersizliği olan öğrencilerle öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Bununla birlikte bazı üniversitelerde ise görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanını seçen öğretmen adayları görme yetersizliği olan bireylerle öğretmenlik uygulamasını 4. sınıfta gerçekleştirmektedir. Ancak pek çok üniversite kapsamında görme yetersizliği alanı uygulamalarına rastlanmamaktadır.

Özel eğitim öğretmenliği çerçevesinde MEB tarafından alınan kararla farklı branşlardan mezun olmuş öğretmenler de görev yapabilmektedir. Tüm bunlar çerçevesinde görme yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin tamamının Aslan vd. (2022)'nin ifade ettiği gibi aynı ve yeterli düzeyde braille yazı bilgisine sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Mevcut çalışmada da katılımcılardan yarısı braille yazı bilen öğretmenlerin sınırlı olduğunu dile getirmiştir. Braille yazı öğrenen öğretmen adayları zaman içerisinde braille yazıyı kullanmayarak unutabilmektedirler. Türkiye'deki bahsi geçen uygulamalarla bu araştırmada edinilen söz konusu bulgu şaşırtıcı değildir. Ancak eğitimcilerin braille yazı bilgilerinin sınırlı olması, görme yetersizliği olan bireylerin akademik gelişimini etkileyecek bir durumdur. Bu doğrultuda zaman zaman MEB tarafından öğretmenlere beş günlük braille yazı öğretimine yönelik kurs verilmektedir. Öğretmenler başvuruda bulunduğu takdirde bu kursa bir defa katılma hakkına sahiptir. Bu kursta içerik olarak braille yazı mantığı temel düzeyde sunulmaktadır. Öğretmenlerin daha uzun süreli braille yazı ile pratik yapma imkânları yoktur. Oysa bilinmektedir ki, düzenli olarak maruz kalınan bilgi öğrenmeyi sağlamakta ve pratik yapma imkânı arttıkça edinilen bilgi kalıcı hale gelmektedir. Mevcut araştırmadaki katılımcılardan biri bu konuda şu vurguyu yapmıştır: *"Pratik yapmamak zorluk olabilir. Metin çevirisi yapsak meselâ braille falan çok az yaptık. Biz kendimize hiç çalışma yapmadık aslında orada bir eksiklik yaşamış olabiliriz."* (ÖA₂). Tüm bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin braille yazı öğrenmesi gerektiği açıktır denilebilir (Şafak, 2017).

Mevcut araştırmada şu ana kadar yapılan açıklamalara paralel olarak braille yazıyı öğrenmenin avantajları temasında katılımcıların çoğunun akademik destek sunmayı ifade ettiği göze çarpmaktadır. Bu bulgu, görme yetersizliği olan bireylere akademik destek sunmada güncel olarak yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Nitekim Kamei-Hannan & Sacks (2012) görüşme yaptığı ailelerin sadece %51'inin braille yazıyı kısmen bildiklerini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla braille yazı bilen aile sayısının sınırlı olduğu ve artması gerektiği açıktır. Öyle ki, Türkiye'de Köroğlu (2022) çalışmasında öğretmenlerin ifadesine göre görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarını yeterince destekleyemediğini, ailelerin braille yazı bilmediklerini, öğretmenlerin ise ailelerin de braille yazı öğrenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da görüşülen aileler braille yazıyı kısmen bildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, görme yetersizliği olan bireylerin genellikle ilkokula başlayana kadar braille yazı ile deneyimlerinin olmadığı, dolayısıyla da braille yazı öğrenme için ön koşul becerilerini zamanında edinemedikleri görülmektedir (Hatton vd., 2010). Bu çerçevede ailelerin de braille yazıyı görme yetersizliği olan bireylerin ilkokula geçtiklerinde öğrenmeye başladıkları dikkat çekmektedir.

Mevcut araştırmada braille yazı öğrenmenin zorlukları temasında katılımcıların çoğu braille yazının kendi karmaşıklığına/doğasına vurgu yapmıştır. Nitekim braille yazı, basılı yazıdan görsel olarak oldukça farklı bir yapıdadır. Standart olarak kullanılan altı nokta sisteminin çeşitli kombinasyonlarından oluşmaktadır. Ayrıca kullanılan yazı araç-gerecine göre bazı farklılıklar içermektedir. Örneğin braille tablet kullanımında sağdan sola doğru yazılırken soldan sağa doğru okunmakta, braille daktilo kullanımında sadece altı tane tuş ile yazı oluşturulmaktadır. Öte yandan matematik kapsamında sayılar altı noktanın sadece dört noktasından oluşmaktadır (MEB, 2017; Şafak, 2017). Dolayısıyla braille yazının basılı yazıdan farklılığı, kullanılan araç-gereçlerin çeşitliliği gibi durumlar bireylerin braille yazıyı karmaşık olarak algılamasına yol açabilmektedir (Arter vd., 1999).

Bu araştırmada katılımcıların bazıları braille yazının zorluğu konusunda dokunsal farkındalığa vurgu yapmışlardır. Unutulmamalıdır ki, görme yetersizliği olan bireyler görme duyusundan yararlanamadıkları için diğer duyu araçlarıyla öğrenmektedir. Gören bireyler ise öğrenme için görme duyusunu baskın olarak kullanmaktadırlar. Dolayısıyla gören bireyler görme duyusunu kullandıkları için dokunma duyarlarını geliştirmeye yönelik herhangi bir eylemde bulunmamaktadırlar. Görme yetersizliği olan bireyler de öğrenmede kullanabilecekleri duyarlarının dokunma olması nedeniyle bu duyarlarını geliştirmektedirler. Her iki birey de birbirlerinin öğrenmede kullandıkları duyarlarını, kendileri kullanmadıkları için "zor" olarak adlandırabilmektedirler. Ancak braille yazı gören bireyler için dokunarak okumaları gereken bir yazı sistemi değildir. Görerek de öğrenmesi ve kullanımı mümkündür. Nitekim katılımcılardan AK₂ benzer doğrultuda görüşünü "*Sınırlılıklardan birincisi bizim parmak uçlarımızla hissetmemiz gören bireyler olarak biraz daha zayıf olabilir. Kabartmaları hissetmemiz açısından diğeri de biz zaten kabartma noktaları görebildiğimiz için görenek kodluyoruz. Bundan dolayı kabartma yazıyı hissiyat olarak anlayamayabiliriz.*" diyerek ifade etmiştir. Paralel biçimde gören bireylere braille yazı öğretimine yönelik basılı kaynakların görsel bilgilerle hazırlandığı ve braille yazı öğretimi için dijital uygulamaların da görsel olarak pratik yapma imkanı sunduğu bilinmektedir.

Mevcut araştırmada katılımcılar braille yazı kullanımında alıştırma yapma imkanının sınırlılığına, yeterince geri bildirim alınamamasına da değinmişlerdir. Bu noktada düzenli olarak verilen braille yazı öğretim hizmetlerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de bu hizmetlerin ve kaynakların braille yazı tanıtımı ile sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda sistematik olarak alıştırma yapmayı sağlayacak hazır metinler, cümleler, matematik sembolleri gibi içerikler bulunmamaktadır. Bireyler braille yazı öğrenme sürecinde kendi çabalarıyla pratik yapma koşulları oluşturmaktadırlar.

Braille öğretimine yönelik öneriler teması kapsamında katılımcılar öğretimde teknoloji kullanılmalı, online öğretim platformu olmalı, alıştırma imkânı fazlaştırılmalı, öğretim erişilebilir/ulaşılabilir olmalı önerilerini vurgulamışlardır. Bu bulgu, katılımcıların braille yazının günlük hayatta, güncel gelişmelere uyumlu biçimde ve sistemli olarak öğretilmesi gerektiğini vurguladıklarını

göstermektedir. Kuşkusuz ki teknoloji güncel, herkes tarafından erişilebilir ve günlük hayatın içinde olan bir olgudur. Braille yazı öğretiminde de teknolojiden faydalanmak bireyler için işlevsel bir girişimdir. Öyle ki farklı dillerde braille yazı öğretimine ilişkin birçok web site ve uygulama mevcuttur (ör., Braille, MBraille, visualBraille Life, Braille Akademy: Play & Learn uygulamaları). Bu uygulamalar dijital ortamda tüm bireyler tarafından kullanılabilir.

Mevcut teknoloji tabanlı braille yazı öğretim platformları incelendiğinde bu uygulamaların Türkçe dilinde olmadığı dikkat çekmektedir. Elbette braille yazı uluslararası standartlara sahiptir. Ancak her bir dilde braille yazı o dile özgü bazı kuralları barındırmaktadır. Örneğin braille kısaltma sisteminde Türkçe dil yapısına göre bu kısaltmalar İngilizce ile hiçbir benzerlik içermemektedir. Dolayısıyla Türkçe dilinde hazırlanacak teknoloji kullanımını içeren bir hizmet erişimi ve alıştırmaya yapma fırsatını artıracaktır. Nitekim teknoloji içerikli kullanımların pratikliği sağladığı açıktır. Katılımcılardan AK₁'de görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Teknolojiyi eğlenceli hale getirecek, şarkılar, oyunlar şeklinde program yazılım oluşturulabilir. Bu da kalıcılığı artırır.” “Böyle mesela sürekli aklımızda kalacak etkinlikler olabilir. Sürekli telefon yanımızda. Boş kaldıkça açsak güzel olur.”*

Mevcut araştırmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların gören kişilerin braille yazı öğrenmesi gerektiğini, bu durumun akademik desteği ve başarıyı artıracaklarını, braille yazı öğrenmenin çeşitli zorluk ve avantajları olduğunu, ayrıca braille yazı öğretiminde teknoloji desteği ve alıştırmaya imkânının sağlanmasını öncelikli olarak önerdikleri bulgulanmıştır. Bu bulgulara dayanılarak gören bireylerin braille yazı öğrenmesi; görme yetersizliği olan bireylere akademik desteği artıracak, çocukların çevrelerinde braille yazı bilen bireylerin artmasıyla erken yaştan itibaren çocuklar braille yazıya daha fazla maruz kalacaklardır. Böylece okula başladıklarında yazı farkındalıkları gelişmiş olabilecektir. Ayrıca toplumun her kesiminde braille yazıyı bilen bireylerin artmasıyla kapsayıcılığın sağlanması adına önemli adımlar atılmış olacaktır.

Bu araştırmada edinilen bulgular çerçevesinde uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik bazı öneriler ortaya çıkmaktadır. Uygulama kapsamında güncel ve yoğun kullanım olan teknoloji, braille yazı öğretimi için bir avantaja çevrilebilir. Hazırlanacak web tabanlı ve/veya telefon uygulamaları gören bireylerin braille yazı öğrenimine kolayca erişim sağlamalarını gerçekleştirecektir. Ayrıca bu hizmetlerin braille yazı öğretim sistematikliğine göre ve alıştırmaya yapma imkanı sağlayacak şekilde hazırlanması; bireylerin braille yazıyı sistematik biçimde öğrenmelerini, pratik yapmalarını ve alıştırmaya sonuçlarıyla düzenli dönüt almalarını sağlayacaktır. Hazırlanacak böylesi öğretim sistemine ve kullanım sonuçlarının işlevselliğine ilişkin araştırmaların planlanması da gelecekte toplumun braille yazı öğrenmesine yönelik atılacak adımları şekillendirecektir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 27.09.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: E-77082166-604.01.02-756415

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında 4 yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, TÜBİTAK tarafından 223K224 nolu proje kapsamında desteklenmektedir. Yazarlar olarak TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbıyık, S., & Şafak, P. (Ed.). (2020). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi: Öğretmen kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://24kasimal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/317584/dosyalar/2022_03/162153_56_Gorme-Yetersizligi-Olan-Ogrencilerin-Egitimi.pdf?CHK=b6c55ee501726d6c1571eccb699392de
- Allman, C. B. (1998). Braille communication skills: What teachers teach and visually impaired adults use. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 331-337. <https://doi.org/10.1177/0145482X98092005>
- Amato, S. (2002). Standards and criteria for competence in Braille literacy within teacher preparation programs in the United States and Canada. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 516-524. <https://doi.org/10.1177/0145482X020960030>
- Amato, S. (2009). Challenges and solutions in teaching Braille in an online-education model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(2), 78-80. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300206>
- Arter, C., Mason, H. L., McCall, S., McLinden, M., & Stone, J. (1999). *Children with visual impairment in mainstream settings*. David Fulton. <https://doi.org/10.4324/9781315068350>
- Aslan, C. (2018). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Vize.
- Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Aslan, C. (Ed.) (2023). *Görme engellilerin eğitimi*. Vize.
- Aslan, C., Doğuş, M., Okyar, S., & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 271-295. <https://doi.org/10.17152/gefad.429774>
- Aslan, C., Doğuş, M. & Şafak, P. (2022). Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 498-516. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065216>
- Buultjens, M., & Stead, J. (2002). *Promoting social inclusion of pupils with visual impairment in mainstream schools in Scotland* (Report on project funded by Scottish Executive Education Department). <https://www.ssc.education.ed.ac.uk/resources/vi&multi/Inclusion.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Craig, C. J. (1996). Family support of the emergent literacy of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 194-200. <https://doi.org/10.1177/0145482X96090003>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. Beşir Demir, Çev.). Eğiten. (Orijinal eserin basım tarihi 2014).
- Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Comparing functional vision skills of students with low vision in schools for the visually impaired and inclusive classrooms. *Education and Science*, 41(187), 165-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6481>

- DeMario, N., Lang, S., & Lian, M. (1998). Teachers' self-assessed competence and attitudes toward literary Braille and the Nemeth Code. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 354-357. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200515>
- Dodd, B., & Conn, L. (2000). The effect of Braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00098>
- Doğuş, M., & Aslan, C. (2019). Özel eğitim bölümü lisans öğrencilerinin braille yazıya yönelik tutumları. *The 28th International Conference on Educational Sciences*, 71-81. <http://www.ices-uebk.org/downloads/icesozet.pdf>
- Farrand, K. M., Koehler, K., & Vasquez, A. (2022). Literary Braille instruction: A review of university personnel preparation programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 116(5), 617-628. <https://doi.org/10.1177/0145482X221130356>
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- Harrison, J. R., Cooch, C. G., & Alsup, J. (2003). Using distance education for families to improve children's Braille literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(3), 169-172. <https://doi.org/10.1177/0145482X03097003>
- Hatton, D. D., Erickson, K. A., & Lee, D. B. (2010). Phonological awareness of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 104(12), 743-752. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010401203>
- Holbrook, M. C. (2008). Teaching reading and writing to students with visual impairments: Who is responsible. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(4), 203-206. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200404>
- Hong, S., Rosenblum, L. P., & Campbell, A. F. (2017). Implementation of unified English Braille by teachers of students with visual impairments in the United States. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 543-556. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100605>
- Hung, H. Y. (2008). *Teachers' perspectives about Braille literacy in Taiwan* [Unpublished doctoral dissertation]. Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Johnson, L. (1996). The Braille literacy crisis for children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 276-278. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000323>
- Kamei-Hannan, C., & Sacks, S. Z. (2012). Parents' perspectives on Braille literacy: Results from the ABC Braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(4), 212-223. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600403>
- Kamei-Hannan, C., & Ricci, L. A. (2015). *Reading connections: Strategies for teaching students with visual impairments*. AFB.
- Karaman, A. K. (2016). *Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri (Adana ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Ensuring high-quality instruction for students in braille literacy programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(11), 677-694. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009401102>
- Koenig, A. J., & Robinson, M. C. (2001). Online instruction in Braille code skills for preservice teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(9), 543-557. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500905>
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenilirlik. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 169-200). Pegem.
- Koroğlu, A. (2022). *Görme engelliler sınıf öğretmenlerinin görme engelliler ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurt, A., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2022). Branş öğretmen adaylarının braille yazıya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1123-1150. <https://doi.org/10.37217/tebd.1142716>
- Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., & Yalçın, G. (2021). Görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1214-1239. <https://doi.org/10.30703/cije.833902>
- Lewis, S., D'Andrea, F. M., & Rosenblum, L. P. (2012). The development of accepted performance items to demonstrate competence in literary Braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(4), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600402>
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem. (Orijinal eserin basım tarihi 1994).
- Miller, R. L., & Brewer, J. D. (2003). *The AZ of social research: A dictionary of key social science research concepts*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857020024>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1991). *Braille kabartma yazı kılavuzu: Öğretmen-öğrenci el kitabı*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/ozelegitim/braille/braille.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10100531_grmeklavuzu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Braille matematik kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/dosyalar/00001/braille_mat_kilavuzu.pdf
- Nemeth, A. (1988). Braille: The agony and the ecstasy. *Braille Monitor*, 31(5), 316-324. <https://nfb.org/images/nfb/publications/bm/bm88/brlm8807.htm>
- Murphy, J., Hatton, D., & Erickson, K. (2008). Exploring the early literacy practices of teachers of infants, toddlers, and preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200302>
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem. (Orijinal eserin basım tarihi 2001).

- Penava, V., Bilić Prčić, A., & Iličić, L. (2017). The influence of braille literacy programme length on frequency of braille usage. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 53(Supplement), 152-162. <https://hrcak.srce.hr/file/285828>
- Ponchillia, P., & Durant, P. (1995). Teaching behaviors and attitudes of braille instructors in adult rehabilitation centers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(5), 432-439. <https://doi.org/10.1177/0145482X9508900508>
- Rao, K. (2006). *Usability and impact of braille and audio output technologies for students with visual impairments or blindness* [Unpublished master's thesis]. The State University of New York. <https://www.proquest.com/intermediatedirectforezproxy>
- Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P., & Baker, R. L. (1995). *Foundations of braille literacy*. American Foundation for the Blind.
- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C., & Meager, N. (2014). Teaching literacy through Braille in mainstream settings whilst promoting inclusion: Reflections on our practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 165-177. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.905064>
- Rosenblum, L. P., Lewis, S., & D'Andrea, F. M. (2010). Current practices in instruction in the literary braille code university personnel preparation programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 523-532. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400905>
- Ryles, R. (1996). The impact of Braille reading skills on employment, income, education, and reading habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 219-226. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000311>
- Schroeder, F. (1996). Perceptions of Braille usage by legally blind adults. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 210-218. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000310>
- Spungin, S. (1996). Braille and beyond: Braille literacy in a larger context. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 271-274. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000321>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Swallow, R. M. (1990). The future of training programs for teachers of the visually impaired: A commitment to life-long learning. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 22(1), 13-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ410301>
- Şafak, P. (2017). *Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi*. Pegem.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçinkaya G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 155(35), 63-77. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/561/49>
- WaMunyi, C. M. (2017). *Analysis of teachers' perceptions on instruction of Braille literacy in primary schools for learners with visual impairment in Kenya* [Unpublished doctoral dissertation]. Kenyatta University. <https://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/17844>
- Weiss, J., & Weiss, J. (1978). Teaching Handwriting to the congenitally blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 72(7), 280-283. <https://doi.org/10.1177/0145482X7807200706>

- Wells-Jensen, S., Wells-Jensen, J., & Belknap, G. (2005). Changing the public's attitude toward Braille: A grassroots approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(3), 133-140. <https://doi.org/10.1177/0145482X0509900302>
- Wetzel, R., & Knowlton, M. (2000). A comparison of print and Braille reading rates on three reading tasks. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(3), 146-154. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009400303>
- Wittenstein, S. H. (1993). Braille training and teacher attitudes: Implications for personnel preparation. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 25(3), 103-111. <https://psycnet.apa.org/record/1994-23236-001>
- Wittenstein, S. (1994). Braille literacy - preservice training and teachers attitudes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(6), 516-524. <https://psycnet.apa.org/record/1995-27026-001>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion. ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Yalçın, G., & Aslan, C. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerini yürüten akademisyenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3260-3279. <https://doi.org/10.26466/opus.916007>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



İsmail AYDOĞAN¹ , Neslin İHTİYAROĞLU² , Sevcan AYDİLEK³ 

¹Prof.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, iaydogan124@gmail.com

²Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, neslin52@gmail.com

³Öğretmen, Kırıkkale Şehit Ömer Umulu Ortaokulu, s.aydilek@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
04.03.2024

Kabul Tarihi/Accepted
24.06.2024

Yayın Tarihi/Published
30.06.2024

Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğindeki Monotonluk: Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Öz

Bu çalışmada, okul müdürü ve öğretmenlerin monotonluk algısını karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel bir araştırma olup, 2022-2023 yıllarında Kırıkkale ilinde görev yapan ve ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 15 öğretmen ve 15 müdür ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürü ve öğretmenler monotonluğu tanımlarken benzer görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşler, benzer döngü, mesleki açıdan ve kişisel açıdan alt temaları altında toplanmıştır. Buna karşın, okul müdürleri monotonluğu tükenmişlik olarak algılamak; öğretmenler bunu bir durağanlık hali olarak görmektedir. Katılımcılar, monotonluğun altında yatan nedenler konusunda benzer bakış açıları paylaşmaktadır; bu nedenler arasında öğretmenlerle, müfredatla ve yönetimle ilgili faktörler yer almaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki farklılaşmalarda bir diğer ayırım ise okul müdürlerinin, monotonluğun nedenlerinin sosyal ve ekonomik etmenler olduğuna inanırken; öğretmenlerin paydaşlarla ilgili etmenler olduğunu düşünmeleridir. Okul müdürleri, monotonluğun önlenmesine ekonomik açıdan yaklaşırken, öğretmenler maddi boyutunu dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Monotonluk, öğretmen, okul müdürü, nitel araştırma

Atıf: Aydoğan İ., İhtiyaroglu, N., & Aydilek, S. (2024). Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleğindeki Monotonluk: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 109-132. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.222>

Monotony in the Teaching Profession According to School Principals and Teachers: A Comparative Study

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the perception of the monotony of school principals and teachers comparatively. The study is qualitative research and was conducted with 15 teachers and 15 principals working in Kırıkkale province in 2022-2023 selected by criterion sampling. The data were collected using a semi-structured interview form with questions prepared by the researchers. According to the research findings, school principals and teachers expressed similar views in defining monotony. These views were gathered under the sub-themes of t same cycle, professional aspect, and personal aspect. Conversely, while school principals perceive monotony as burnout, teachers view it as a state of stagnation. Participants share similar perspectives on the underlying causes of monotony, which include teacher-related, curriculum-related, and administrative-related factors. Another distinction between school principals and teachers is that school principals believe that social and economic factors are the causes of monotony, whereas teachers think that stakeholder-related factors are the causes. While school principals approached the prevention of monotony from an economic perspective, teachers stated that they disregarded the financial dimension.

Keywords: Monotony, teacher, school principal, qualitative study

Citation: Aydoğan İ., İhtiyaroglu, N., & Aydilek, S. (2024). Monotony in the Teaching Profession According to School Principals and Teachers: A Comparative Study. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 109-132. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.222>



Extended Abstract

Introduction

People are involved in a struggle for existence by producing and working. Socializing, earning money, and being a beneficial individual to society is possible in teaching, as in other professions. In the teaching profession, repetition of established standards and similar tasks on a daily basis can lead to mechanization and monotony in teaching. The fact that the work is the same and continues repetitively at the same pace creates fatigue, tedium, and boredom in teachers. Since the teachers are the most valuable and essential element of the system, their role is crucial in achieving educational goals successfully. However, monotony can hinder the attainment of these goals. For this reason, it is essential to investigate teachers' perception of monotony in the teaching profession, to reveal its reasons, and to investigate the precautions that can be taken in case of possible monotony. In this research, it was aimed to reveal the monotony perception of school principals and teachers comparatively, and answers were sought to the following questions:

1. How is monotony in the teaching profession defined according to school principals and teachers?
2. According to school principals and teachers, how is monotony in the teaching profession manifested?
3. According to school principals and teachers, what are the reasons for experiencing monotony in their profession?
4. According to school principals and teachers, what can be done to prevent monotony in their profession?
5. What are the similar and distinct aspects of monotony perceptions according to school principals and teachers?

Method

The qualitative research method was used in this study. In this research, the perception of monotony in the teaching profession by school principals and teachers was investigated with the qualitative research model. In the 2022-2023 academic year, 15 teachers and 15 school principals working in primary, secondary, and high schools affiliated with the Ministry of National Education participated in the research. A semi-structured interview form was used during the data collection process. The collected data was analyzed through the content analysis method. In addition, themes were identified through codes generated by the content analysis method.

Findings

The findings of the study show that according to almost all teachers and principals, teachers experience monotony. Both teachers and principals have a clear understanding of what monotony means. In the findings of the study, it is seen that teachers and principals define monotony in the same way with a similar cycle theme. Both groups share a common perception of monotony, expressing it in both personal and professional contexts. It is also noteworthy that teachers and principals address monotony from both professional and personal perspectives. The findings reveal that teachers and principals agree on the causes of monotony in terms of teacher, curriculum, and administrative reasons; principals and teachers agree on the criteria of monotony in terms of teacher, technical, and administrative dimensions; and there is a consensus that in-service training and positive school climate can prevent monotony.

Discussion and Conclusion

According to the research results, almost all teachers experience monotony, as indicated by the opinions of school principals and teachers. Monotony, which is defined by teachers and principals in this study with a similar cycle theme, is described in the literature as working in the same routine, constant repetition of tasks (Ateş & Muratoğlu, 2019; Çetinkaya, 2019; Gökgöz, 2013; Örucü, 2003; Şan, 2019; Üstün & Karagül, 2015), physical and mental stagnation (Topçu, 1992), repeated tasks, routines (Boksem vd., 2010; Eren, 2020) overlap with the studies in the literature and show that teachers and principals perceive monotony semantically correctly. According to the results of the research, there is a consensus among teachers and principals that being aware of monotony, experiencing monotony and being aware of this experience, defining monotony with a similar cycle theme, expressing monotony under professional and personal themes, not improving oneself, teacher personality traits, using the same curriculum, same methods and techniques, and school climate are among the causes of monotony. Moreover, there are similarities in terms of consensus on monotony precautions, especially in-service training and a positive school climate. In addition, the study reveals that school principals and teachers have similar perceptions of the expression of monotony. It is clearly seen that they approach the manifestation of monotony from professional and personal perspectives and have a common perception of decreased motivation, decreased performance and teachers' inability to reveal their personality traits. However, there are differences between principals and teachers, such as the principals' perception of monotony from the perspective of burnout, whereas the teachers' perception of monotony from the perspective of stagnation; the teachers' perception of monotony as caused by stakeholder-related reasons, while the principals' perception of monotony as caused by social and economic reasons. While principals approached the measures to be taken to prevent monotony from an economic perspective, teachers did not evaluate it from an economic perspective. As for the suggestions, teachers should improve themselves through educational opportunities such as master's degrees, doctorates, in-service training, panels, seminars, symposiums and conferences, various artistic, sportive, and cultural activities, increasing motivation and a positive school climate. Other suggestions are organizing and holding good practices conferences in education, encouraging teachers to present creative solutions to prevent monotony, and sharing solutions with the public. It may also be suggested that teachers address and research issues that highlight the problems they experience, such as monotony, thus drawing attention to the subject and intensifying attention, and presenting papers at national and international congresses and conferences. For more suggestions, it would be recommended that researchers investigate monotony from the perspective of other stakeholders such as students and parents, investigate the relationship between monotony and different disciplines also conduct other studies examining the relationships between different variables such as monotonicity and success, their predictive power and direction. Finally, it can be recommended to conduct more comprehensive studies by including other provinces in Türkiye.

The limitations of this research include the limited number of participants, being limited to Kırıkkale province, and being limited to the 2022-2023 academic year.

Giriş

İnsanlar ürettiği sürece var olur, çalışır ve hayata anlam katar. İnsanlar çalışarak para kazanır ve ihtiyaçlarını karşılar; sosyal bir varlık olduğundan çevresiyle iletişim kurma fırsatını yakalar ve toplumun bir parçası haline gelir; yaptığı işe bağlı olarak işin hedef kitlesine fayda sağlar. Bu süreç tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de benzer şekilde gerçekleşir. Öğretmenlik hem para kazanma hem sosyalleşme hem de fayda sağlama bakımından kişilere ihtiyaçlarını giderme fırsatı sunar. Sanayileşmeyle birlikte tüm mesleklerde işin monotonluğunun, statik yapısının öne çıktığı gibi (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006), öğretmenlikte de her gün standart iş ve aktivitelerin yapılması, mekanikleşmeyi beraberinde getirmekte ve monotonluğa neden olabilmektedir.

Bireyler arası çatışmaları arttıran monotonluk (Resch & Schubunski, 1996; Vardarlier & Canol, 2017), işlerin aynı rutinde yapılması, yapılan işlerin sürekli tekrar etmesinin insanda oluşturduğu yorgunluk ve bıkkınlık olarak tanımlanmaktadır (Ateş & Muratoğlu, 2019). Monotonluk, ilgi, motivasyon ya da hoşnutlukta azalmaya yol açan, tekdüze veya tekrarlayan bir deneyimle sonuçlanan, görev veya etkinliklerde çeşitlilikten yoksunluk olarak da ifade edilmektedir (Hockey, 2013). Monotonluğun, can sıkıntısına, zihinsel yorgunluğa, performansta düşüşe sebep olan, tekrarlayan ve değişmeyen bir yapı olduğu belirtilmektedir (Eastwood vd., 2012). Fiziki ve zihni durgunluk, yapılan işte dikkat kaybı, huzursuz olmak, işe olan ilgiyi kaybetmek, tüm bunların sonucunda verimin azalması ve sıkıntılar monotonluktan kaynaklanabilir (Topçu, 1992). Uyarıcı durumunun değişmeden kaldığı veya yalnızca tekrarlayan veya öngörülebilir değişimlerin olduğu durumların monotonluk olduğu da söylenebilir (McBain, 1970). Bir başka deyişle yeni veya zorlu deneyimler sağlamayan, bilişsel veya duygusal uyarımda azalmaya yol açan (Boksem vd. 2010) ve genelde ilgi, motivasyon ve bağlılıkta azalma ile sonuçlanan, uyarıcı eksikliğidir. Ayrıca, başka bir tanıma göre, monotonluk, işlerin süregelmesi ama bireylerin kendilerini iş süreçlerinde müdahil hissetmemeleridir (Furan, 2019). Teknolojinin işin doğasını etkilemesi sonucu ortaya çıkan monotonluk, tekrarlayıcı bir karaktere sahip olmaktan, dinlenememekten, hareketsizlikten, rutin gürültüden, zihinsel ve fiziksel yorgunluktan, işe uyumsuzluktan kaynaklanabilmektedir (Ateş & Muratoğlu, 2019; Dertli, 2008). İş özelliklerinin, çalışanların kişisel özelliklerinin ve psikolojik durumlarının, örgüt kültürünün (Topçu, 1992), aşırı ve koşulsuz iş güvencesinin (Engür & Kayıkcı, 2020) monotonluğa neden olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Tüm mesleklerde olduğu gibi, sözü edilen sebep ve koşulların öğretmenlik mesleğinde de monotonluğa neden olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde monotonluk; sürekli aynı rutinlerin, tekrarlayıcı işlerin, şikâyetçi halin, doyumsuzluğun ve tükenmişliğin sonucunda iş doyumunda azalma, bıkkınlık, fiziki ve zihni yorgunluk ve mutsuzluk şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenliğin doğası gereği, monoton ve rutin olduğu, kişisel çaba gösterilmediğinde yaratıcılığı gerektirmeyen bir meslek olduğu düşünülmektedir (Ahmad, 1982). Bunun nedeni, uzun zaman dilimlerinde aynı kişilere, aynı şeyleri öğretmenin stresli ve monoton bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Broiles, 1982). Ancak kimi araştırmalarda, bazı öğretmenlerin öğretme işinin değişen doğasını keşfettikleri, kendilerini yaşam boyu öğrenenler olarak tanımladıkları, dolayısıyla monotonluk yaşamadıkları görülmüştür (Lacrample, 2007). Ayrıca, monotonluk algısının bireye ve o anki duygu durumuna, mekân ve zamana göre değişmesi (Eren, 2020) sebebiyle, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, görev yaptıkları okulların ve çalışma koşullarının, yaşadıkları deneyimlerin monotonluk algılarını olumlu veya olumsuz şekillendirebileceği de öngörülmektedir. Tekrarların daha fazla monotonluk oluşturması (Cardona & Garcia, 2022), başka bir deyişle, her yıl aynı öğretim programı, aynı içerik, aynı rutin ders ve teneffüs saatleri ile ders anlatımı, derslerin sarmal içerik yapısından dolayı konuların tekrarlanması, tekrarların çok sık ve fazla olması, monotonluğa yol açabilmektedir. Ayrıca, devamlı aynı öğretmenlerin okul içi aktivite, kulüp etkinlikleri, tören ve programlar gibi faaliyetleri hazırlayıp sunması, öğretmenlerde bıkkınlığa sebep olabilmektedir (Küçükçene & Aydoğan, 2018).

Yapılan çalışmalara göre monotonluğun, örgütsel strese (Düğenci, 2018; Yıldız & Bayrakçı, 2020), yorgunluğa neden olduğu (Bilgiç, 2008; Gödelek & Çiçek, 2005; Topçu, 1992), bireyler arasında

çatışmaları fazlaştırdığı (Resch & Schubunski, 1996: 299; Vardarlier & Canol, 2017), daha fazla stres oluşturduğu (Yamuç & Türker, 2015), işe yabancılaşma, işte devamsızlık yapma, endişelenme, kaygılanma ve bıkmaya gibi durumlarla sonuçlandığı, böylelikle, performansta ve iş doyumunda düşüşe yol açtığı (Bilgiç, 2008; Topçu, 1992), çalışanların sağlığını negatif yönde etkilediği, iş bırakma ve emeklilik oranlarını arttırdığı (Çetinkaya, 2019) görülmektedir. Bu bağlamda monotonluğun, tükenmişlik ve mutsuzluk getirmesi (Engür & Kayıkçı, 2020) nedeniyle, öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilenmesine (Sevin & Şen, 2019), iş performanslarının ve verimlerinin düşmesine, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının azalmasına, tükenmişlik sendromuna yakalanarak ruhsal açıdan iyi olma halini yitirmelerine yol açtıkları farklı araştırma bulgularına göre ortaya konulmuştur.

Eğitim-öğretim sürecinde en önemli amaçlardan biri öğrencilerde üst düzey kazanım elde etmektir. Yapılan çalışmalar akademik iyimserlik (Woolfolk Hoy vd., 2008), bağlılık (Rutter & Jacobson, 1986), şevk (Jungert vd., 2015), sosyal ve duygusal yeterlilik (Jennings & Greenberg, 2009) gibi öğretmenlerin olumlu örgütsel davranışlarının, öğrencilerin öğrenme sürecine ve olumlu öğrenme çıktıklarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Başka bir çalışmada, örgütsel bağlılığı olan, yeniliğe ve gelişmeye açık öğretmenlerin kişisel ve örgütsel seviyede başarıya ulaştıkları vurgulanmıştır (İhtiyaroğlu vd., 2022). Aslında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının öğrenci etkililiği üzerinde önemli bir rol oynadığı (İhtiyaroğlu, 2018), ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, iş doyumunu ve proaktif kişilik özelliklerinin örgütte lokomotif işlevini oluşturduğunu (İhtiyaroğlu vd., 2023) ortaya konmuştur. Öte yandan, yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin tükenmişliği (Tsang vd., 2019) ve örgütsel sessizliği (Kazak ve Karaca Güzel, 2020) ile öğrencilerin akademik başarıları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf gibi öğrenme alanlarının etkililiği ve verimliliğinden sorumlu olan öğretmenlerin (Helvacı & Aydoğan, 2011) olumlu örgütsel davranışları öğrenci öğrenmelerine katkı sağlarken; öğretmenlerin olumsuz örgütsel davranışları öğrenci öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlerin olumlu algılara sahip olmalarının önemi anlaşılmaktadır. Olumsuz algıların öğrenme ortamlarında etkiyi ve verimi azaltıcı bir rol oynadığı saptanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğindeki monotonlukla ortaya çıkan bıkkınlık, yorgunluk ve sıkınlık duyguları mekanikleşmeye neden olmaktadır. Ayrıca, monotonluk, öğretmenlerin olumlu algılarını etkileyerek, bir örgüt olarak eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasını engelleyici bir rol oynayabilmektedir. Öğretmenlikteki monotonluk, faaliyetlerin aynı hızda birbirini tekrarlama ve aynı eylemlerin gerçekleştirilmesinden dolayı sıkınlık, yorgunluk (Eastwood vd., 2012) ve bıkkınlık (Ateş & Muratoğlu) şeklinde ortaya çıkabilir. Okullar, öğrencilerin üst düzey kazanım elde etmesini hedefleyen kurumlar olduğundan ve bu hedeflerin gerçekleşmesinde öğretmenler önemli bir rol üstlendiğinden öğretmenlik mesleğinde yaşanması muhtemel monotonluk duygusu bu kazanımların elde edilmesinde bir bariyer rolü oynayabilir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğindeki monotonluk algısını, monotonluğun nasıl önlenebileceğini ve olası bir monotonluk durumunda yapılması gerekenleri ortaya koymak oldukça önemlidir.

Alanyazında hastanelerde monotonluk (Karagül, 2015), işletmelerde bilgisayar teknolojisinin oluşturduğu monotonluk (Topçu, 1992), örgütlerde monotonluk ve sinizm ilişkisi (Çetinkaya, 2019), hemşirelerde monotonluk (Tanrıverdi, 2018) gibi çalışmaların bulunduğu, ancak okul müdürleri ve öğretmenlere göre monotonluk algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Monotonlukla ilgili algıların hem okul müdürleri hem öğretmenler tarafından karşılaştırmalı olarak verilmesinin nedeni, okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemeye yönelik gücü olması (Bostancı vd., 2019) ve öğretmenlerin mesleklerindeki monotonluk düzeylerini ve monotonluğun olumsuz etkilerini azaltmada okul müdürlerinin davranışlarına ihtiyaç duyabilmeleridir. Çünkü yöneticiler, davranışlarıyla öğretmen davranışlarını etkileyebilmektedir (Fırat vd., 2023). Bu nedenle okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluğa yönelik algılarındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmenin monotonluğun azaltılmasında ve önlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Eğitimde en üst düzeyde kazanım elde etmek, okul müdürleri ve öğretmenlerin ortak çabalarıyla okul ortamında olumlu duyguların güçlendirilmesi ve olumsuz duyguların zayıflatılması mümkündür. Bu nedenle okul müdürleri ve öğretmenlerin monotonluk algısını ortaya koymak,

okullarda monotonluğun düzeyini, nedenlerini ve alınacak önlemleri belirlemek açısından önemlidir. Dolayısıyla, bu araştırma, okul müdürü ve öğretmenlerin monotonluk algısını karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

Okul müdürlerine ve öğretmenlere göre

1. Öğretmenlik mesleğindeki monotonluk nasıl tanımlanır?
2. Öğretmenlik mesleğinde monotonluğun dışavurumu nasıl gerçekleşir?
3. Mesleklerinde monotonluk yaşama nedenleri nelerdir?
4. Mesleklerinde monotonluk yaşanmasını önlemeye yönelik neler yapılabilir?
5. Monotonluk algılarındaki benzeşen ve farklılaşan yönler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modelinde desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda, davranışlar gözlemlenir, katılımcılardan görüşme yoluyla veri toplanır, tüm veriler kategorilendirilerek, tümevarım ya da tümdengelim yöntemleriyle temalara ulaşılır, böylelikle, bütünsel bir resme bakmamız sağlanır (Creswell, 2021). Nitel araştırmalarda, sosyal olguların, var olduğu haliyle, (Yıldırım & Şimşek, 2021), niteliğinin araştırılıp, toplanan verilerle incelenmesi, tümevarım yöntemiyle verilerin sentezlenip, yorumlanarak genellemeye ulaşılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2022). Tamamen yabancı olmadığımız ama tam olarak da anlayamadığımız olguların araştırılmasında kullanılan fenomenoloji ise sorunu deneyimleyen ve yansıtan bireylerin veri kaynağını oluşturduğu ve bir olgunun farklı açılardan nasıl görüldüğünün ortaya koyulduğu bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde faaliyet gösteren ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan tüm okul müdürleri ve öğretmenlerden ölçüt örneklem yöntemiyle seçilen 15 öğretmen ve 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem, gözlenecek birimlerin belirli özellikleri olan kişi, olay, nesne, durumlar olduğu, örneklemde saptanan ölçüte uyan birimlerin örnekleme dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022). Ölçüt ise, öğretmenlik mesleğinde monotonluk olduğunu düşünen okul müdürleri ve öğretmenlerdir.

Okul müdürü ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanabilir mi?” sorusuna yönelik cevaplar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Müdür ve Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinde Monotonluk

| | Okul Müdürleri | Öğretmenler | Toplam |
|-------|----------------|-------------|--------|
| Evet | 15 | 15 | 30 |
| Hayır | 2 | 1 | 3 |

Tablo 1’e göre, araştırmaya, başlangıçta, 17 müdür ve 16 öğretmen katılmış, ancak 2 müdür ve 1 öğretmenin öğretmenlik mesleğinde monotonluk olmadığını düşünmesi sebebiyle 3 kişi araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya, ölçüte uyan 15 öğretmen ve 15 müdür katılmıştır. Okul müdürlerinin çoğu öğretmenlerin de hemen hemen hepsi öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanabileceğini düşünmektedir. Okul müdürleriyle öğretmenler kıyaslandığında da okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak görüşü paylaştığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 1 ölçme uzmanı, 1 doçent, 1 profesör, 1 öğretmenden oluşan uzmanlardan görüşü alınmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında, soruların açık uçlu, kolay anlaşılabilir, odaklı, mantık çerçevesinde düzenlenmiş ve katılımcıyı yönlendirmeyecek (Yıldırım & Şimşek, 2021) şekilde yapılandırılmasına gayret edilmiştir. Hazırlanan soruların dil kontrolleri uzmanlarca yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanabilir mi?
2. Öğretmenlik mesleğindeki monotonluğu tanımlayabilir misiniz?
3. Öğretmenlik mesleğinde monotonluğun dışavurumu nasıl gerçekleşir?
4. Öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanmasının nedenleri nelerdir?
5. Öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanmasını önlemek için neler yapılabilir?

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada veriler, alınan etik kurulu izni sonrasında, yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme yöntemiyle, konuyla ilgili algı, düşünce ve izlenimlere ulaşılmış, derinlemesine bilgi edinimi sağlanmıştır. Görüşme öncesi katılımcıların doldurdukları onam formları toplanmış, görüşmeler okul ortamında yapılarak, 40 dakika sürmüştür. Konuyla ilgili çeşitli bakış açılarına, durumu etkileyen birçok faktöre, aralarındaki kompleks ilişkilere ve böylelikle beliren büyük resme ulaşılmıştır (Creswell, 2021).

Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi sağlanmıştır. İçerik analizi, davranış, olgu ve olayların niteliği incelenirken, belli kuralları olan kodlamalarla cümlelerdeki içeriklerin daha az sözcükle sınıflandırıldığı tekniklerden biridir (Büyüköztürk vd., 2022). İçerik analizinde, doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek araştırma zenginleştirilmekte, veriler kavramsallaştırılmakta, temalarla kavram ilişkileri ortaya koyulmaktadır. İçerik analizinin, verilerin kodlanması, temalara ulaşma, kod ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama olmak üzere dört aşaması olduğu görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da, araştırma öncesinde hazırlanmış belli temalarla hareket edilmeyip, toplanan verilerden temalara ulaşıldığı için, içerik analizine ihtiyaç duyulmuştur. İçerik analizi aşamaları gereğince, bu araştırmada müdürlerin M1, M2, vs. şeklinde, öğretmenlerin Ö1, Ö2, vs. şeklinde kodlanmış ve değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemleriyle yapılan araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için katılımcıların ve meslektaşların onaylaması gibi yöntemlerle sonuçların teyit edilmesi ve gerçeği doğru bir şekilde yansıtabilmesi önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmalarda iç geçerlilik ve dış geçerlilik şeklinde ele alınan geçerlilik ölçütünün nitel araştırmalarda karşılığı iç geçerlilikte inanılabilirlik; dış geçerlilikte ise aktarılabirliktir (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmaların geçerliliğinin artırılmasında “aktarılabirlik, inandırıcılık, onaylanabilirlik, güvenirlik” şeklinde ölçütler ortaya konmuştur (Lincoln & Guba, 1985). İnanılabilirlik ilkesi bağlamında *sonuçlar inandırıcı mı* sorusunu doğru bir şekilde cevaplamak amacıyla katılımcılar, ölçüt örneklem yoluyla öğretmenlik mesleğinde monotonluk olduğunu düşünen okul müdürleri ve öğretmenlerden seçilmiştir. Bu düşünce, öğretmenlerin araştırma sorularına daha gerçekçi cevaplar vermesini sağlamış, öğretmenlik mesleğinde monotonluk olmadığını düşünen okul müdürleri ve öğretmenler araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Her görüşmenin sonunda araştırmacı, okul müdürleri ve öğretmenlere topladığı veriyi özetlemiş ve verilerin doğruluğunu teyit ettirmiştir. Ayrıca araştırmanın görüşme soruları, 5 uzmanın görüşü alınarak revize edilmiş ve revize halleri üzerinden de teyit istenmiştir. Bu bağlamda araştırmada yer alan “Monotonluk yaşadığınızda nasıl tepkiler verirsiniz?” sorusu, diğer bir araştırma soruya

benzerlik gösterdiğinden araştırmadan çıkarılmıştır. Yine inandırıcılığı sağlamaya yönelik veri kaynağı üçlemesi kullanılmış ve aynı sorular, hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere sorulmuş ve benzer ve farklılıkların ortaya çıkması sağlanmıştır. Dış geçerlilik, nicel araştırmalarda benzer katılımcı ve ortamlara araştırma sonuçlarının genellenebilmesini sağlar (Houser, 2015). Güvenirliğin artırılmasında ise, doğrulanabilir ve tutarlı olma ölçütlerinin (Lincoln & Guba, 1985) önemi ortaya konmuştur. Nitel araştırmalarda genelleme amacı yoktur ve araştırmalar bireye odaklanır. Ancak yine de araştırmacı örnekleme, katılımcıları ve ortamı net bir şekilde tanımlar ki benzer özellik gösteren araştırmalarda araştırma verileri kullanılabilir. Bu nedenle bu araştırmada özellikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış, katılımcıların özellikleri net bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca örneklem büyüklüğü derinlemesine görüşmeye uygun şekilde yaklaşık 30 katılımcıyı içine alacak şekilde belirlenmiştir (Başkale, 2016).

Nicel araştırmalardaki dış güvenirliliğin karşılığı nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik (objektiflik); iç güvenirliliğin karşılığı ise tutarlılıktır. Bu çalışmada objektifliği sağlamak için denetleme yoluyla ham veriler ses kayıt cihazıyla toplanmıştır ve gerekli yerlerde de notlar alınmıştır. Araştırmanın hedefleri, amaç, beklentileriyle yönetimi ve prosedürü net bir biçimde tanımlanmıştır. Tema, kod ve örnek cümlelerle bulgular oluşturulmuştur. Örneğin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğindeki monotonluğun tanımı, benzer döngü ve tükenmişlik temaları altında kodlarla ve örnek cümlelerle desteklenmiştir. Bu sayede objektifliği sağlamanın bir yöntemi olan denetleme yolu sonraki kişilerin benzer bir araştırmayı yapabilmesine olanak sağlamıştır. Tutarlılığı sağlamak içinse hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere aynı sorular sorulmuş ve benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Araştırma verilerine göre okul müdürleri ve öğretmenlerin genellikle benzer cevapları vermesi araştırmanın tutarlı olduğunun bir kanıtı niteliğindedir. Örneğin, hem okul müdürü ve hem öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde monotonluğun dışavurumu, mesleki açıdan ve kişisel açıdan ele alınmaktadır.

Araştırma Etiği

Araştırma süresinde katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılarak etik ilkelere riayet edilmiştir. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Başarılı Bir Editörlük Ofisi İçin Etik Araç Seti, COPE rehberine göre, etik gözetim, fikri mülkiyet, akran değerlendirme süreci, yayın sonrası tartışmalar ve düzeltmeler gibi ilkelere riayet edilmiştir (Committee on Publication Ethics [COPE], 2022). Etik kurul raporunda çalışma ismi “Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Öğretmenlik Mesleklerindeki Monotonluk Algısı” şeklindeyken, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki monotonluk algılarının karşılaştırılarak incelenmesinin vurgulamak amacıyla çalışma adı farklılaştırılmıştır. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 18/09/2023 tarihli, 10.10.2023 evrak tarihli ve 203236 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarından yola çıkarak araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bulgular, okul müdürlerine ve öğretmenlere yöneltilen her bir soru için tema, kod ve doğrudan katılımcı görüşü alıntıları gibi bilgileri içeren tablolara sunulmuştur.

Monotonluğun Tanımına Dair Bulgular

Okul müdürü ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlik mesleğindeki monotonluğu tanımlayabilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda hazırlanan alt tema, kod ve örnek cümleler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2*Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğindeki Monotonluğun Tanımı*

| Müdürler | | | Öğretmenler | | |
|--------------|----------------------|------------------------------|--------------|----------------------|-------------------|
| Alt Temalar | Kodlar | Frekans | Alt Temalar | Kodlar | Frekans |
| Benzer döngü | Tekdüzelik | M1,M2,M3,M5,M7, M8,M9,M10 | Benzer döngü | Tekrarlanma | Ö1,Ö5,Ö10,Ö13,Ö14 |
| | Tekrarlayıcılık | M1,M5,M6 | | Rutin işler | Ö2,Ö14 |
| | Aynılık | M1,M5,M6 | | Sıradanlık | Ö7,Ö15 |
| | Rutin | M10 | | | |
| Tükenmişlik | Kendini yenilememe | M5,M11,M14, M16,M15 | Durağanlık | Motivasyon azalması | Ö4,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12 |
| | İsteksizlik | M13,M14 | | Kendini geliştirmeme | Ö6,Ö12 |
| | Mesleki tatminsizlik | M12 | | Hareketsizlik | Ö2,Ö12, |
| | Performans azalması | M4 | | Durgunluk | Ö3,Ö4 |
| | Sıkınlık | M15 | | Bıkkınlık | Ö8,Ö11 |
| | Meslekten soğuma | M14 | | | |
| | | | | | |

Tablo 2’de, okul müdürleri ve öğretmenlerin tamamının öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşandığına ilişkin ortak görüşü paylaşarak monotonluğu tanımladıkları görülmektedir. Tablo 1’de, müdürlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğindeki monotonluğun tanımı temasında benzer döngü ve tükenmişlik alt temaları kapsamında, öğretmenlerin görüşlerine göre ise benzer döngü ve durağanlık alt temaları kapsamında ele alınmıştır. Müdürlere göre, benzer döngü alt teması altında oluşan kodlar: tekdüzelik, tekrarlayıcılık, aynılık, rutin; tükenmişlik alt teması altında oluşan kodlar: kendini yenilememe, isteksizlik, performans azalması, mesleki tatminsizlik, meslekten soğuma, sıkınlıktır. Tekdüzelik kodu müdürlerden M1,M2,M3,M5,M7,M8,M9,M10 tarafından, tekrarlayıcılık kodu, M1, M5,M6 tarafından ifade edilmiştir. Tekdüzelik ve tekrarlayıcılık kodlarının “*Monotonluk, tekdüzelik ve belli kalıplar içinde hareket etmek (M2).*” şeklinde, “*Her şeyin aynı olması, tekrarlayıcılık, -miş gibi yapmak (M6).*” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Kendini yenilememe, geliştirmeme kodlarının “*Kendini yenilememek, farklı yöntem ve teknikler kullanmamak monotonluktur (M5).*” şeklinde belirtildiği saptanmaktadır. Öğretmenlere göre, benzer döngü alt teması altında oluşan kodlar tekrarlanma, rutin işler ve sıradanlık; durağanlık alt teması altında oluşan kodlar motivasyon azalması, kendini geliştirmeme, hareketsizlik, durgunluk, bıkkınlıktır. Tekrarlanma Ö1,Ö5,Ö10,Ö13,Ö14 tarafından belirtilmiştir. Tekrarlanma, rutin işler ve sıradanlık kodlarının “*Her gün tekrar eden durum, her gün aynı şeyleri yapmak, saatin hep aynı şeyi göstermesi gibi, derslere her gün aynı saatte girmek aynı teneffüs saatleri ile çıkmak (Ö14).*” şeklinde belirtildiği tespit edilmektedir. Motivasyon azalması, durgunluk, hareketsizlik kodlarının “*Motivasyon düşüklüğü, durgunluk, hareketsizlik (Ö12).*” şeklinde ifade edildiği dikkati çekmektedir. Müdürlerden M1,M5,M6 tekrarlayıcılık, benzer şekilde öğretmenlerden Ö1,Ö5,Ö10,Ö13,Ö14 tekrarlanma kodunu kullanmışlardır.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluğu tanımlarken kullandıkları benzer döngü alt temasının ortak olduğu görülmektedir. Buna karşın, monotonluğu tanımlarken öğretmen görüşlerinin durağanlık alt temasında; okul müdürlerinin görüşlerinin ise tükenmişlik alt temasında yer aldığı görülmüştür.

Monotonluğun Dışavurumuna Dair Bulgular

Okul müdürü ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlik mesleğinde monotonluğun dışavurumu nasıldır?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlik mesleğinde monotonluğun dışavurumu temasında hazırlanan alt tema, kod ve örnek cümleler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinde Monotonluğun Dışavurumu

| Müdürler | | Frekans | Öğretmenler | | |
|-------------------|---------------------------------------|-----------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------|
| Alt Temalar | Kodlar | | Alt Temalar | Kodlar | |
| Mesleki dışavurum | Motivasyon azalması | M3,M6,M9,M10, M13,M15 | Mesleki dışavurum | Motivasyon azalması | Ö3,Ö5,Ö10,Ö12 |
| | Performans azalması | M3,M7,M13, M15 | | Performans azalması | Ö6 |
| Kişisel dışavurum | Kişilik özelliklerini ortaya koyamama | M1,M4,M12, M14 | Kişisel dışavurum | Kişilik özelliklerini ortaya koyamama | Ö2,Ö6,Ö13 |
| | | | | Moral bozukluğu | Ö7,Ö12 |
| | | | | Sosyal mutsuzluk | Ö1,Ö14 |
| | | | | İsteksizlik | Ö5,Ö14 |

Tablo 3’te, müdürlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğindeki monotonluğun dışavurumu teması, mesleki dışavurum ve kişisel dışavurum alt temaları kapsamında ele alınmıştır. Müdürlere göre, mesleki dışavurum alt teması altında oluşan kodlar motivasyon azalması, performans azalması; kişisel dışavurum alt teması altında oluşan kodlar kişilik özelliklerini ortaya koyamamadır. Motivasyon azalması ve performans azalması kodlarının “*Öğretmenlerde performans azalması, motivasyon azalması meydana geliyor (M3).*” şeklinde belirtildiği dikkati çekmektedir. Öğretmenin kişisel özelliklerini ortaya koyamaması kodunun “*Öğretmenin öğretme tarzında monotonluk yaşamaması, kişisel özelliklerini ortaya koyamaması ile ortaya çıkıyor (M1).*” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlere göre, mesleki dışavurum alt teması altında oluşan kodlar motivasyon azalması, mesleki tatminsizlik; kişisel dışavurum alt teması altında oluşan kodlar kişilik özelliklerini ortaya koyamama, moral bozukluğu, sosyal mutsuzluk ve isteksizliktir. Motivasyon azalması ve mesleki tatminsizlik kodlarının “*Öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü, öğretmenin gelişimini engelliyor (Ö5).*” ve “*Mesleki tatminsizlik şeklinde ortaya çıkıyor (Ö14)*” şeklinde ifade edildiği saptanmaktadır. Moral bozukluğu, sosyal mutsuzluk kodlarının “*Monotonluk, öğretmenlerde moral bozukluğuyla ve dolayısıyla kötü psikolojiyle ortaya çıkıyor (Ö12).*” ve “*Sosyal mutsuzlukla ortaya çıkar diye düşünüyorum. Sosyal mutsuzluktan kastım, öğretmenlerin yaşadığı sosyoekonomik durumlardan, ekonomik sıkıntılardan, görev yaptığı yerdeki toplumun özelliklerinden dolayı, yaşadıkları mutsuzluk (Ö1).*” şeklinde belirtildiği görülmektedir. İsteksizlik kodunun “*Monotonluk sonucu öğretilen öğretme isteğinin azalıyor ve öğretmenin gelişimini engelliyor (Ö3).*” şeklinde belirtildiği tespit edilmektedir. Motivasyon azalması kodunun müdürlerden M3,M6,M9,M10,M13,M15 tarafından, benzer şekilde öğretmenlerden Ö3,Ö5,Ö10,Ö12 tarafından kullanıldığı görülmektedir. Kişilik özelliklerini ortaya koyamama kodunun müdürlerden M1,M4,M12,M14 tarafından, benzer şekilde öğretmenlerden Ö2,Ö6,Ö13 tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluğun dışavurumu için kullandıkları mesleki dışavurum ve kişisel dışavurum alt temalarının ortak olduğu görülmektedir. Buna karşın, müdürler monotonluğun dışavurumunda performans azalması kodunu; öğretmenler ise mesleki tatminsizlik, moral bozukluğu, sosyal mutsuzluk, isteksizlik kodlarını kullanarak dışavurumda farklılaşma oluşturmuşlardır.

Monotonluğun Nedenlerine Dair Bulgular

Okul müdürü ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanmasının nedenleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanmasının nedenleri temasında hazırlanan alt tema, kod ve örnek cümleler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinde Monotonluğun Nedenleri

| Alt Temalar | Müdürler Kodlar | Frekans | Alt Temalar | Öğretmenler Kodlar | |
|----------------------------------|--|----------------------|----------------------------|---|--|
| Öğretmen kaynaklı nedenler | Kendini yenilememe/geliştirmeme | M2,M3, M5, M11 | | Kendini geliştirmeme/yenilememe | Ö2,Ö5, Ö11, Ö13,Ö15 Ö14,Ö15,Ö12 |
| | Öğretmenin kişilik özellikleri | M4,M6, M7 | | Öğretmenin kişilik özellikleri | |
| | Öğretmenin zihinsel durumu | M4,M11, M14 | Öğretmen kaynaklı nedenler | Öğretmenin psikolojik durumu | Ö6,Ö15 |
| | Teknolojiyi kullanamama | M5 | | Öğretmenin interaktif etkinliklere zaman ayırmaması | Ö13,Ö14 |
| | Sınıf yönetiminde yetersizlik | M7 | | Teknolojiye ayak uyduramamak | Ö5,Ö14 |
| Müfredat kaynaklı nedenler | Aynı müfredat | M2,M3 | | Yorgunluk | Ö6 |
| | Aynı yöntem ve teknikleri kullanmak | M8 | Müfredat kaynaklı nedenler | Dinlenememek | Ö3 |
| | Öğretmenin müfredat üzerinde söz sahibi olmaması | M2 | | Aynı müfredat | Ö4,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10 Ö9,Ö12 |
| Yönetim kaynaklı nedenler | İdarenin yetkisinin dar, sorumluluğunun çok olması | M4 | Yönetim kaynaklı nedenler | Okul iklimi | Ö11 |
| Ekonomik nedenler | Okul iklimi | M7 | | | |
| | Maaş azlığı | M12,M15 | Paydaş kaynaklı nedenler | Okul kaynaklı | Ö11 |
| | | | | Veli kaynaklı | Ö11 |
| Sosyal nedenler | Öğretmenlik statüsünde yükselme olmaması | M12 | | Öğrenci kaynaklı | Ö13 |
| | Öğretmenliğin saygınlığının bitmesi | M1 | | | |
| | Değişen öğrenci-öğretmen ilişkisi | M13 | | | |

Tablo 4’te, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğindeki monotonluğun nedenleri öğretmen kaynaklı nedenler, müfredat kaynaklı nedenler alt temalarının ortak olduğu görülmektedir. Müdürlere göre, öğretmen kaynaklı nedenler alt temasında oluşan kodlar: Kendini yenilememe/geliştirmeme, öğretmenin kişilik özellikleri, aynı yöntem ve teknikleri kullanmak, öğretmenin zihinsel durumu, teknolojiyi kullanamama, sınıf yönetiminde yetersizliktir. Öğretmenlere göre, öğretmen kaynaklı nedenler alt temasında oluşan kodlar: kendini geliştirmeme/yenilememe,

öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenin psikolojik durumu, öğretmenin interaktif etkinliklere vakit ayırmaması, teknolojiye ayak uyduramamak, yorgunluk, dinlenememektir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin monotonluğun nedenlerinde kendini yenilememe/geliştirmeme, öğretmenin kişilik özellikleri kodları bakımından da ortak algıya sahip oldukları saptanmaktadır. Okul müdürlerine göre müfredat kaynaklı nedenler alt temasında oluşan kodlar: aynı müfredat, öğretmenin müfredat üzerinde söz sahibi olmamasıdır. Öğretmenlere göre, müfredat kaynaklı nedenler alt teması altında oluşan kodlar: aynı müfredat, kullanılan yöntem ve tekniklerin değişmemesidir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin aynı müfredat konusunda ortak algı geliştirdikleri dikkati çekmektedir. Okul müdürlerine göre yönetim kaynaklı nedenler alt temasında oluşan kodlar: idarenin yetkisinin dar, sorumluluğunun çok olması, okul iklimidir. Öğretmenlere göre, yönetim kaynaklı nedenler alt teması altında oluşan kodlar: okul iklimidir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin okul iklimi konusunda ortak algıya sahip oldukları saptanmaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre monotonluğun nedenlerinin ekonomik nedenler, sosyal nedenler ve paydaş kaynaklı nedenler alt temalarında farklılık gösterdiği tespit edilmektedir. Müdürlere göre, sosyal nedenler alt temasında kodlar: öğretmenlik statüsünde yükselme olmaması, öğretmenliğin saygınlığının bitmesi, değişen öğrenci-öğretmen ilişkisi; ekonomik nedenler alt temasında ise, maaş azlığıdır. Öğretmenlere göre paydaş kaynaklı nedenler alt temasında kodlar: okul kaynaklı, veli kaynaklı, öğrenci kaynaklıdır.

Müdürlere göre, kendini yenilememe/geliştirmeme, öğretmenin kişilik özellikleri, aynı yöntem ve teknikler kullanmak kodlarının *“Mesleğe öğretmen olarak başlayıp öğretmen olarak emekli oluyorlar, asla kendilerini geliştirmiyorlar. Hep aynı stil, hep aynı şeyler, aynı yerde sayıyoruz (M10).”* ve *“Çağa ayak uyduramama, yıllardır aynı yöntem ve teknik kullanması (M8).”* ifadeleriyle vurgulandığı dikkati çekmektedir. Öğretmenin zihinsel durumu ve kendiyile ilgili durumlar, teknolojiyi kullanamama, sınıf yönetiminde yetersizlik kodlarının *“Öğretmenlerin kendince daha fazla iş yükü çıkacağını düşünmesi, kabul ettiği yöntem ve tekniklerin ona kolay gelmesi, teknoloji geliyor, ama kullanmıyor, farklı kaynaklar var, ama öğretmen uğraşmak istemiyor (M8).”* ifadeleriyle belirtilmektedir. Aynı müfredat ve öğretmenin müfredat üzerinde söz sahibi olmaması kodlarının *“50 yaş üstü akıllı tahtayı açamıyor bile. Öğretmen hala 30 yıl önceki müfredatı işliyor (M15).”* şeklinde belirtildiği ortaya çıkmıştır. Maaş azlığı kodunun *“Öğretmen maaşının azlığı, bıkkınlık oluşturuyor (M15).”* şeklinde, idarenin yetkisinin dar, sorumluluğunun çok olması, okul iklimi kodlarının *“İdarenin dar yetkili olup, sorumluluğunun fazla olması (M4).”* ve *“okuldaki olumsuz hava (M7).”* şeklinde belirtildiği saptanmaktadır.

Öğretmenlik statüsünde yükselme olmaması, öğretmenliğin saygınlığının bitmesi kodlarının *“Statüde yükselmenin olmayışı, sistemde öğretmenliğin değerli bir meslek olarak görülmemesi (M12).”* şeklinde, değişen öğrenci öğretmen ilişkisi kodunun *“Öğrenci ve öğretmen temelli bakıldığında, istedikleri emek ve verdikleri değer arasında doğrusal orantının olmaması (M12).”* şeklinde belirtildiği tespit edilmektedir.

Öğretmenlere göre, monotonluğun nedenlerinde öğretmenin psikolojik durumu, öğretmenin kişilik özellikleri, kendini geliştirmeme/yenilememe kodları *“...öğretmenlerin psikolojik durumlarını etkileyen... problemler...(Ö6).”, “...öğretmenin yenilikçi, yaratıcı olmaması monotonluğa sebep oluyor (Ö12).”, “Öğretmenlerin geleneksel eğitim yöntemlerine endeksli olmalarıdır (Ö2).”* şeklinde, kendini yenilememe/geliştirmeme kodu *“Öğretmenlerin mesleki gelişim açısından kendilerini geliştirmemesi (Ö13).”* şeklinde vurgulanmaktadır. Öğretmenin interaktif etkinliklere zaman ayırmaması, teknolojiye ayak uyduramamak, yorgunluk, dinlenememek kodları *“Öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaması, öğretim programlarının aynılığı, değişmemesi monotonluğa neden oluyor (Ö9).”, “Öğretmenin kendini geliştirmemesi, yenilikleri takip etmemesi, teknolojiye ayak uyduramaması monotonluğun nedenleridir (Ö5).”, “Öğretmenlerin yaşadığı yorgunluk, öğretmenin öğretmenliğine yansıyor, öğretmenlik hayatını monotonlaştırıyor (Ö6).”* ve *“Dinlenememek, öğretmenler olarak dinlenemiyoruz (Ö3).”* şeklinde ifade edilmektedir. Aynı müfredat, kullanılan yöntem ve tekniklerin değişmemesi kodlarının *“Aynı öğretim programı, sürekli aynı yöntem ve teknikler kullanmak, monotonluğa sebep oluyor (Ö12).”* şeklinde ifade edildiği, okul

kaynaklı, veli kaynaklı, öğrenci kaynaklı, olumsuz okul iklimi kodlarının “Öğrenci, veli ve tüm paydaşların monotonluğa katkıda bulunması, olumsuz okul havası, monotonluğa sebep oluyor (Ö11).” şeklinde belirtildiği görülmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi, kendini yenilememe/geliştirmeme kodunun müdürlerden M2,M3,M5,M11, benzer şekilde öğretmenlerden Ö2,Ö5,Ö11,Ö13,Ö15 tarafından kullanıldığı, aynı müfredat kodunun müdürlerden M2,M3, benzer şekilde öğretmenlerden Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Monotonluk Yaşanmaması İçin Önlemlere Dair Bulgular

Okul müdürü ve öğretmenlere yöneltilen “Monotonluk yaşanmasını önlemek için neler yapılabilir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda monotonluk önlemleri temasında hazırlanan alt tema, kod ve örnek cümleler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinde Monotonluk Yaşanmaması İçin Önlemler

| Müdürler | | | Öğretmenler | | |
|--------------------|---|-----------------------|--------------------|--|----------------|
| Alt Temalar | Kodlar | Frekans | Alt Temalar | Kodlar | Frekans |
| Öğretmen açısından | Hizmet içi eğitim | M2,M5,M8, M11,M12,M16 | | | |
| | Enerjik, istekli ve iyi okur yazar olmak | M1,M3,M5, M9,15 | | Hizmet içi eğitim | Ö2,Ö5,Ö13, Ö14 |
| | Yeni fikir ve teknolojilerle çağa ayak uydurmak | M6,M8 | | Farklı ders anlatım yöntem ve teknikleri | Ö6,Ö8,Ö12, Ö15 |
| | Başarı, güven ve tamamlanmışlık hissi oluşturmak | M8,M13 | Öğretmen açısından | Alanında makaleleri takip etmek | Ö5,Ö13 |
| | Öğretmeni farklı işte (Proje gibi) uzmanlaştırmak | M3,M7 | | | |
| | Öğretmenler arası bilgi paylaşımı | M12 | | Kendini tekrarlamamak | Ö1 |
| Yönetim açısından | Öğretmenler arası tatlı rekabet | M12,M13,M15 | | | |
| | Olumlu okul iklimi | M6,M7 | Yönetim açısından | | |
| | Etkili denetim ve rehberlik | M10,M13 | | Olumlu okul iklimi | Ö7,Ö10 |
| | Teneffüslerde etkinlik yapmak | M7,M13 | | | |
| Teknik açıdan | Motivasyonun artırılması | M9,M13 | | | |
| | Rotasyon ve değişim | M10 | | | Ö1 |

| | Özlük haklarının iyileştirilmesi | M10 | Teknik açıdan | Ders saatlerinin kısaltılması/azaltılması |
|-----------------|----------------------------------|--------|---------------|---|
| Ekonomik açıdan | Maaşın arttırılması | M6,M12 | | |

Tablo 5'te, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşanmaması için önlemler temasında, öğretmen açısından, yönetim açısından ve teknik açıdan alt temalarının ortak olduğu görülmektedir. Müdürlere göre, öğretmen açısından temasında oluşan kodlar: hizmet içi eğitim, enerjik, istekli, iyi okur yazar olmak, yeni fikir ve teknolojilerle çağa ayak uydurmak, başarı, güven ve tamamlanmışlık hissi oluşturmak, öğretmeni farklı işte uzmanlaştırmak (proje gibi), öğretmenler arası bilgi paylaşımıdır. Öğretmenlere göre, öğretmen açısından alt temasında oluşan kodlar: hizmet içi eğitim, farklı ders anlatım yöntem ve teknikleri, alanındaki makaleleri takip etmek, kendini tekrarlamamaktır. Müdürlere ve öğretmenlere göre, monotonluğun önlemlerinde öğretmen açısından alt temasında hizmet içi eğitim kodunun ortak olduğu görülmektedir. Müdürler ve öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin monotonluğu önleyebileceği konusunda fikir birliğine sahip oldukları dikkati çekmektedir. Müdürlere göre, yönetim açısından alt teması altında oluşan kodlar: öğretmenler arası tatlı rekabet, olumlu okul iklimi, etkili denetim ve rehberlik, teneffüslerde oyun, müzik, etkinlik yapmak, motivasyon arttırılmasıdır. Öğretmenlere göre, yönetim açısından alt teması altında oluşan kod, olumlu okul iklimidir. Müdürlerin ve öğretmenlerin yönetim açısından alt temasında olumlu okul iklimi kodunun ortak olduğu, olumlu okul ikliminin okuldaki monoton havayı dağıtacağı konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Müdürlere göre, teknik açıdan alt teması altında oluşan kodlar: rotasyon ve değişim, özlük haklarının iyileştirilmesidir. Öğretmenlere göre teknik açıdan alt teması altında oluşan kod, ders saatlerinin kısaltılması/azalmasıdır. Müdürlerin ve öğretmenlerin teknik açıdan alt temasıyla aynı perspektiften baktıkları, ancak konuyu farklı yönlerden ele aldıkları dikkati çekmektedir. Okul müdürleri ekonomik açıdan alt temasını kullanırken, öğretmenler ise monotonluğun önlemlerinde böyle bir alt tema kullanmayarak önlemlerde farklılaşma oluşturmuşlardır.

Müdürlere göre, hizmet içi eğitim, enerjik, istekli, iyi okur yazar olmak, yeni fikir ve teknolojilerle çağa ayak uydurmak, başarı, güven ve tamamlanmışlık hissi oluşturmak, öğretmeni farklı işte (proje gibi) uzmanlaştırmak, öğretmenler arası bilgi paylaşımı kodlarının “İdari-yerel taşra teşkilatında vs. hizmet içi kurslarla öğretmen kendini yenilemelidir. Okul tatil olunca öğretmenlere hizmet içi eğitimler yapılmalı (M11).” şeklinde, “Başarılı öğretmenlerle fikir alışverişi yapılabilir, birebir görüşmeler gerçekleştirebilir. Öğretmenin iş motivasyonu arttırılmalıdır (M9).” ifadeleriyle vurgulandığı dikkati çekmektedir. Öğretmenler arası tatlı rekabet, olumlu okul iklimi, etkili denetim ve rehberlik, teneffüslerde oyun, müzik, etkinlik yapmak, motivasyon arttırılması kodlarının “İl içinde çeşitli etkinliklerle, milli eğitim müdürlüğü bünyesinde, sanat, spor, kültür etkinlikleri ile, okul içi etkinliklerle, öğretmen monotonluktan kurtulabilir (M2).” şeklinde, “Öğretmenin motivasyonu yüksek olmalı (M3).” şeklinde, “Öğretmenliğe heyecan katmak lazım. Teneffüslerde oyun ve müzikle farklı etkinlikler yapılabilir. Olumlu okul atmosferi olmalı (M7).” şeklinde, “Teftiş için müfettişler gelmeli (M11).” şeklinde, “Öğretmeni maddi-manevi mutlu edebileceğimiz, okulları, koşarak gelebileceği, yaşanabilir alanlar haline getirmek, motivasyon arttırıcı etkinlikler yapmak gerekir (M13).” şeklinde ifade edildiği saptanmaktadır. Rotasyon ve değişim, özlük haklarının iyileştirilmesi kodlarının “Rotasyon, değişim olmalı. Görev yeri değişimi olabilir (M10).”, “Öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmeli (M10).” şeklinde belirtildiği, maaşın arttırılması kodunun “Öğretmenlere hak ettiği maaşı verirlerse, öğretmenler de kendilerini geliştirmek zorunda kalır (M6).” şeklinde ifade edildiği dikkati çekmektedir. Öğretmenlere göre, hizmet içi eğitim, farklı ders anlatım yöntem ve teknikleri, alanındaki makaleleri takip etmek, kendini tekrarlamamak kodlarının “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerekir, bununla ilgili seminerlere, eğitimlere katılım önemli (Ö14).” ve “Öğretmenin farklı ders anlatım yöntem ve teknikleri kullanması gerekir (Ö12).” şeklinde ifade edildiği, ders saatlerinin kısaltılması/azalması kodunun “Ders süresi azaltılmalı (Ö6).” şeklinde, olumlu okul iklimi kodunun

“okul iklimi, okuldaki monoton havayı dağıtacaktır (Ö10).” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim kodunun müdürlerden M2,M5,M8,M11,M12,M16, benzer şekilde öğretmenlerden Ö2,Ö5,Ö13,Ö14 tarafından kullanıldığı, olumlu okul iklimi kodunun müdürlerden M6,M7, benzer şekilde Ö7,Ö10 tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluğun önlemleri için kullandıkları öğretmen açısından, teknik açıdan, yönetim açısından alt temalarının, hizmet içi eğitim ve olumlu okul iklimi kodlarının ortak olduğu görülmektedir. Buna karşın, müdürlerin monotonluğun önlenmesi konusunu ekonomik açıdan da ele aldıkları, öğretmenlerin durumu ekonomik açıdan değerlendirmedikleri dikkati çekmektedir. Müdürler, maaşın arttırılmasının monotonluğu önleyebileceğini belirtirken, öğretmenler böyle bir önleme yer vermeyerek, farklılık oluşturmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında okul müdürleri ve öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğindeki monotonluk algısı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin neredeyse tamamının öğretmenlik mesleğinde monotonluk yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlik mesleğinde monotonluğun yaşanabileceğinin, monotonluğun yaygın bir durum olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Literatürde işlerin sürekli tekrarlanması, bunun sonucundaki yorgunluk, bıkkınlık (Ateş & Muratoğlu, 2019; Çetinkaya, 2019; Gökgöz, 2013; Örucü, 2003; Şan, 2019; Üstün & Karagül, 2015), fiziki ve zihni durgunluk (Topçu, 1992), tekrarlayan görevler ve rutinler (Boksem vd., 2010) şeklinde tanımlanan monotonluğun, okul müdürleri ve öğretmenler tarafından rutin işler ve tekrarlanma olarak; ayrıca öğretmenler tarafından fiziki ve zihni durgunluk şeklinde tanımlanması, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluğu anlamsal olarak doğru bir şekilde algıladıklarının bir göstergesidir. Okul müdürleri ve öğretmenler monotonluğu benzer döngü alt temalarıyla aynı şekilde tanımlamakta ve okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluk tanımlarına yönelik algıları benzeşmektedir. Ancak okul müdürleri monotonluğun tükenmişlik olduğunu düşünürken, öğretmenler durağanlık olarak yorumlamaktadır. Bu da okul müdürleriyle öğretmenlerin monotonluk tanımına yönelik farklı algılarını ortaya koymaktadır. Bu durum, müdürlerinin, öğretmenlerin monotonluk nedeniyle tükenmişlik yaşadıklarını fark etmesinden; buna karşın öğretmenlerin monotonluğu yaşarken tükendiklerinin farkında olamamalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle öğretmenler monotonluğu hareketsizlik, durgunluk gibi fiziki ve zihni açıdan eyleme geçmeme şeklinde, eylem odaklı süreç olarak algılayabilirler. Ayrıca, Bozbayındır ve Kayabaşı (2014) da çalışmasında monotonluk sonucunda tükenmişlik oluştuğunu ortaya koymuştur ve bu sonuç, okul müdürlerinin monotonluk tanımıyla örtüşmektedir.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere göre monotonluğun mesleki açıdan dışı vurumu motivasyon azalması ve performans azalması şeklindedir. Monotonluk, mutsuzluğa, motivasyon ve performans azalmasına yol açabilmektedir. Çünkü monotonluk insanın kendine ve çevresindekilere yabancılaşmasına, şikâyet etmesine ve doyumсуuzluk yaşamasına neden olabileceğinden (Aktaş Polat & Polat, 2016); öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesinde (Gülmez & Özdemir, 2023), performanslarında azalma olmasında (Yurdakul & Bulgurcu Güler, 2023) ve kendilerini mutsuz hissetmelerinde (Doğan & Aslan, 2022) monotonluğun olumsuz etkisinin olması muhtemeldir. Ayrıca okul müdürleri ve öğretmenlere göre monotonluğun dışı vurumu kişisel açıdan kişilik özelliklerini ortaya koyamama şeklinde gerçekleşmektedir. Tüm bu sonuçlar okul müdür ve öğretmenlerin monotonluğun dışı vurumuna yönelik benzer algılara sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan az da olsa ortaya çıkan farklılıklarda okul müdürleri monotonluğu kişilik özellikleri ortaya koyamama şeklinde; öğretmenler monotonluğu moral bozukluğu, sosyal mutsuzluk, isteksizlik şeklinde yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dışı vurum sürecinde duygularını ön plana çıkardığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyum, mutluluk düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Terzi, 2017). Monotonlukla doyum düzeyinin düşmesi mutsuzluğa neden olabilmektedir. Ayrıca monotonluğun, öğrenenlerin motivasyonlarını düşürmesi (Roberts &

Robinson, 2018) sebebiyle, bu durumun öğretmenleri de etkilemesi ve öğretmenlerin motivasyonlarını da düşürmesi muhtemeldir.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere göre monotonluk, müfredat kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve yönetim kaynaklı nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Monotonluk, müfredatın aynılığı, müfredatı uygulayıcıların, diğer bir deyişle, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden, kişisel uygulamalarından kaynaklanabilmektedir. Benzer bir şekilde, yapılan diğer bir araştırmada her yıl her sınıf düzeyinin izlemesi gereken müfredatın önceden belli olması, eğitim-öğretim sürecinin bir önceki yılın tekrarı bir özellik göstermesi ve ders sürecindeki faaliyetlerin aynı şekilde uygulanıyor olması, öğretmenlerde monotonluğa sebep olabilmektedir (Cardona & Garcia, 2022). Ayrıca müfredatın esnek olmayan yapısı nedeniyle bireysel yeteneklerin kullanılmasının sınırlılığı monotonluğu oluşturabilmekte ve hatta bireylerin yaratıcı yeteneklerinin kullanılmasına engelleyici bir rol oynayabilmektedir (Çetinkaya, 2019). Ayrıca, öğretim planlanırken öğretmen rolünün, katılımının, özerkliğinin öncelenmediği ifade edilmektedir (Öztürk, 2012). Dahası, müfredat, kişisel yaratıcı yeteneklerin kullanılmasına yer vermedikçe, öğretmenler yeteneklerini sınırlı ölçüde işine yansıttığı sürece, öğretmenlik mesleğinin monoton olması kaçınılmazdır. Ayrıca müfredatın geliştirilmesi gibi aşamalarda öğretmen katılımının olmaması (Baş ve Şentürk, 2019), üstten asta iletilen şekilde olması, öğretmenlerin daha fazla katılıma büyük bir istek duyuyor olmasına rağmen (Ho, 2010) öğretmenin müfredat üzerindeki rolünün sadece uygulayıcı olarak sınırlandırılmasından dolayı monotonluk yaşanabilmektedir. Öte yandan işgörenlerin kararlara katılımının sağlanması, monotonluğun önlemlerinden biri olduğu için (Çetinkaya, 2019), öğretmenlerin müfredatın tasarlanmasında söz sahibi olmamaları öğretmenlerin monotonluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, müfredatın öğretmen başarısını etkilediği de LeCompte ve Dworkin (1991) araştırmasıyla ortaya konmuştur. Diğer bir ortak nedenin ise öğretmen kaynaklı nedenler olduğu dikkati çekmektedir. Kimi öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini katkı sağlayacak herhangi bir girişimde bulunmamakta ve kendilerini geliştirip yenilememektedir (Özdemir vd., 2019). Değişim, yenilik ve gelişim odaklı olmamak, "gelişime kapalı" olmak monotonluğu, motivasyon düşüklüğünü beraberinde getirmektedir (Aydın, 2022). Ayrıca yapılan araştırmada proje odağındaki etkinliklerin öğretmenlerin verim ve etkinliğinin artmasını sağladığı, böylelikle öğretmenlerin kendilerini yeniledikleri ortaya çıkmıştır (Yörük vd., 2013). Yani öğretmenlerin gelişim yönlü davranışları monotonluğa karşı önemli bir güçtür. Eğer öğretmenler gelişime yeterince önem vermezse, monotonluk yaşamaları muhtemeldir. Bir başka ortak nedenin ise yönetim kaynaklı nedenler olduğu saptanmaktadır. Okul ikliminin eğitim faaliyetlerini etkileyerek, monotonluğu oluşturduğu görülmektedir. Olumlu okul ikliminin eğitimi monotonluktan uzaklaştırarak, başarıya ulaştırdığı, olumsuz okul ikliminin ise tüm paydaşları etkileyerek monotonluğa ortam hazırladığı saptanmaktadır. Sosyoekonomik düzeyin düşük olması, bireysellik, iletişimsizlik, adaletsizlik, sorumluluktan kaçmak gibi özelliklerin olumsuz okul iklimini oluşturduğu (Tofur & Balıkcı, 2018), böylelikle monotonluğa sebep olduğu görülmektedir. Öte yandan, paydaşlar arasında destekleyici (Çalık vd., 2011), saygı, samimiyet, pozitif iletişim temelli (Şahin & Atbaşı, 2020), bir ortam oluşturmak, işbirliği yapmak ve olumlu-olumsuz tüm durumları paylaşmak (Eren, 2020), olumlu bir okul iklimi meydana getirerek monotonluğu ortadan kaldırebilmektedir. Diğer taraftan ortaya çıkan farklılıklarda okul müdürlerine göre monotonluğun nedenleri sosyal ve ekonomik nedenler şeklinde; öğretmenlere göre, monotonluğun nedenleri ise paydaş kaynaklı nedenler şeklindedir. Bu durum okul müdürleriyle öğretmenlerin monotonluğun nedenlerine yönelik farklı algılarını ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler monotonluğun nedenlerini okulla doğrudan ilişkili olan değişkenler çerçevesinde yorumlarken; okul müdürleri, monotonluğa daha geniş bir perspektiften yaklaşarak okulla doğrudan ilişkili olmayan dış nedenlerin de öğretmenlerde monotonluk oluşturabileceğini düşünmektedir. Okul müdürlerinin bakış açılarını destekleyecek şekilde yapılan araştırmalarda ekonomik sıkıntıların kişilerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu (Kapar, 2012); olumsuz bir değerlendirme alma düşüncesinin de kişilerde korkuya ve endişeye neden olacağı (Çaçan, 2020) saptanmıştır. Yani monotonluk hem okulun içsel süreçlerinden hem de dışsal değişkenlerinden etkilenebilmektedir.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere göre monotonluğa karşı alınabilecek önlemler, öğretmen açısından, teknik açıdan, yönetim açısından şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu sonuç, okul müdürleri ve öğretmenlerin monotonluğun önlemlerine yönelik benzer algılara sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Okul müdürleri ve öğretmenlere göre monotonluğun en önemli önlemlerinden biri etkili hizmet içi eğitim şeklindedir. Sisteminin en önem atfedilen ögesinin öğretmen olması (Altan & Özmuş, 2022; Can, 1998; Gül, 2004; Kavcar, 2002; Sağlam & Çiçek Sağlam, 2005) monotonluk gibi psikolojik süreçlerin en çok ve en başta öğretmenleri etkilemesi dolayısıyla monotonluktan kurtulmanın, seminer, panel, konferans gibi hizmet içi eğitimlerle öğretmenleri geliştirerek mümkün olabileceği düşünülmektedir. Çünkü, monotonluk, ilgi, fikir ve çözümlerle değiştirildiği süreçte giderilebilmektedir (Iuera, 2016). Hizmet içi eğitimler ise yaratıcı fikir ve çözümlerin üretileceği ve sunulacağı en önemli fırsatlardan biri olarak görülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin kültürel düzeyi arttırıp, bilimsel yaklaşımlar sunduğu gerçeğinden hareketle (Öztürk & Sancak, 2007), etkili bir hizmet içi eğitimle, monotonluğa karşı bilimsel yaklaşımlar da geliştirilebileceği öngörülmektedir. Motivasyonun canlı tutulmasında hizmet içi eğitimin öneminden dolayı (Görmüş ve Kâhya, 2014), monotonluğun yerini motivasyon ile değiştirmenin mümkün olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin değişimlere aktif şekilde uyumu (Kaya vd., 2013) etkili bir hizmet içi eğitim ile mümkün olup, monotonluğun azaltılmasında ve önlenmesinde oluşturulacak değişimlerin etkili hizmet içi eğitimlerle sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okul müdürleri ve öğretmenler monotonluğun olumlu okul iklimi oluşturarak önlenebileceğini düşünmektedir. Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler birbirini destekler (Çalık vd., 2011), saygıyla ve samimiyetle davranır, müdürler mesleki açıdan destekleyici ve pozitif bir iletişim kurar, öğrenciler için ulaşılabilir hedeflerle akademik başarı vurgulanır, öğretmen-öğretmen, öğretmen-müdür arasındaki güçlü iletişim ağları oluşur (Şahin & Atbaşı, 2020). Araştırmalar, olumlu okul iklimi ile etkili öğrenme (Bektaş & Nalçacı, 2013; Şişman & Turan, 2004), akademik başarı (Bahçetepe & Giorgetti, 2015) ve artan okul etkililiği (Şenel ve Buluç, 2016) arasında pozitif yönlü ilişkileri ortaya koymaktadır. İşbirliği içinde olmanın, sorun ve mutlulukları paylaşmanın monotonluğun daha az (Eren, 2020) hissedilmesini sağladığından, öğretmenlerin birbirlerini destekleyici ve güçlü bir iletişim (Şenel & Buluç, 2016) kurmaları sonucunda olumlu bir okul iklimi oluşturmanın monotonluğu önleyebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan az da olsa ortaya çıkan farklılıklarda okul müdürlerine göre monotonluğun önlemleri rotasyon ve değişim, özlük haklarının iyileştirilmesi, maaşın arttırılması şeklinde; öğretmenlere göre ise ders saatlerinin kısaltılması/azaltılması şeklindedir. Dolayısıyla, okul müdürlerinin görev, rol ve sorumlulukları gereği rotasyon, değişim, özlük hakları gibi konulara daha hâkim olması, monotonluğun önlenmesini hem teknik açıdan hem de ekonomik açıdan ele aldıkları görülmektedir. Herzberg'e göre, maaşın hem tatminsizliği ortadan kaldırdığı, hem de statü, güvenlik, kişiler arası ilişkilerde memnuniyet kaynağı sunduğu, meslekleri icra etmede motivasyon oluşturmanın öneminin vurgulandığı görülmektedir (Herzberg, 1959; Miner, 2007). Maaş azlığının motivasyonu düşürdüğü (Herzberg, 1959; Miner, 2007; Walker & Miller, 2009), çalışanların işe güdülenmede zorluk yaşadığı, bu durum sonucunda iş doyumunu yaşanamadığı (Miner, 2007) ortaya konmuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin monotonluğun önlenmesi sürecine yaklaşımlarının çok boyutlu olması, monotonluğun karmaşık yapısı gereği önlemlerin çeşitlendirilmesinin farkında olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin monotonluk algısının incelendiği bu çalışmada okul müdürleri ve öğretmenlerin monotonluk algısının çoğunlukla benzer olduğu söylenebilir. Müdürlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin monotonluk yaşadığı, motivasyonlarının azaldığı, kişisel özelliklerini ortaya koyamadıkları dikkati çekmektedir. Eğitim öğretim sürecinin en kilit ögesi olan öğretmenlerin, monotonluk yaşamaları, eğitim öğretim hedeflerini sekteye uğratabilir, öğrenci öğrenmesinde engel oluşturabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okulda olumlu okul iklimi oluşturulmasıyla, hizmet içi eğitimlerle, bilimsel araştırmalarla, sosyal-kültürel etkinliklerle, kendilerini yenileyerek, geliştirerek monotonluğun önlenebileceği söylenebilir.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin, monotonluğun giderilmesinde en önemli önlemin hizmet içi eğitim olduğu konusunda ortak algı geliştirmesinden dolayı, okul müdürleri ve öğretmenlere,

monotonluğun önlenmesini konu alan hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, eğitsel çalışmalarla monotonluk önlemlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi, monotonluğu önleme çalışmaları konusunda öğretmenlerin buldukları yaratıcı çözüm ve önerilerin, kamuoyuyla paylaşılması ve yaygınlaştırılması konusunda eğitim kurumlarında poster gibi sunular, seminer ve toplantılar yapılması monotonluğu önlemeye teşvik edilmeleri hususunda, eğitimde iyi uygulamalar konferanslarının düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi öneriler arasında yerini almaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin monotonluğu rutin işler, tekrarlayıcılık, tekrarlanma kodlarıyla benzer döngü alt temasıyla tanımlamada ortak bir algıya sahip olmalarından dolayı, öğretmenlerin mesleki hayatlarında, tekrarlayıcı hareketlerden kaçınıp, mesleki hayatı farklılaştırmaları, öğretmenlerin tekrarlanmaya karşı buldukları çözümleri, toplantı gibi yöntemlerle fikir alışverişleriyle tartışmaları önerilebilir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin aynı müfredatın, öğretmenlerin kendini yenilememe/geliştirmemelerinin monotonluğa sebep olduğu konusunda ortak bir algıya sahip olmalarından dolayı, müfredatın aşama aşama farklılaştırılması, müfredatta değişiklikler gerçekleştirilerek yenilikler yapılması, müfredatın monotonluğu kıran, eğitim öğretimi zenginleştiren çalışmalara yer vermesi öneriler arasındadır. Öğretmenlerin kendilerini yüksek lisans, doktora gibi akademik çalışmalarla bilimsel yönden geliştirmesi öneriler arasında dikkati çekmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin, olumlu okul ikliminin monotonluğu önleyebileceği konusunda ortak bir fikre sahip olmalarından dolayı; okullarda tüm paydaşların olumlu okul atmosferinin oluşturulmasına katkıda bulunması, tüm paydaşlar arası olumlu ilişkiler geliştirilmesinde kişisel çaba gösterilmesi, sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmenler arası iş birliği ve iletişimi güçlendirecek çalışmalar yapılması, öğretmenler arası güçlü iletişim için yemek gibi organizasyonların düzenlenmesi önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 18/09/2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 203236

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma süreciyle ilgili ifade edeceği bir destek ve teşekkür beyanının olmadığı görülmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ahmad, M. I. (1982). *Factors influencing university students' choice of teaching as a career in the sudan*. (Tez No. 8228850) [Doctoral dissertation, Pennsylvania State University]. The Pennsylvania State University ProQuest Dissertations Publishing.
- Aktaş Polat, S., & Polat, S. (2016). Turizm perspektifinden yabancılaşmanın sosyo-psikolojik analizi: günlük yaşamdan turistik yaşama yabancılaşma döngüsü. *Sosyoekonomi*, 24(28), 235- 253. <https://doi.org/10.17233/se.29769>
- Altan, M. Z., & Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/68985/1092267>

- Ateş S. S., & Muratoğlu S. (2019). The effects of technological changes on the security staff working in the airports: a theoretical research. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 9, 236-241. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2019.1098>
- Aydın, Y. (2022). İlkokul ve ortaokullarda hayal gücü: öğretmenler ne düşünüyor? *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 42-51. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.16.4>
- Aydoğan, İ., & Gündoğdu, F. B. (2006). Kadın öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 217-232. https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23754/253105#article_cite
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ieyd/issue/35806/402431>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' voice: teacher participation in curriculum development process. *Inquiry in Education*. 11(1). <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol11/iss1/5>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/753041>
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935949.pdf>
- Bilgiç, R. (2008). İş özellikleri kuramı: geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 66-77. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/94807/is-ozellikleri-kurami-genis-kapsamli-gozden-gecirme>
- Boksem, M. A., Meijman, T. F., & Lorist, M. M. (2010). Mental fatigue, motivation and action monitoring. *Biological Psychology*, 85(2), 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2005.08.007>
- Bostancı, A. B., Demirhan, G., & Bülbül, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları yönetsel etki taktikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 422-438. <https://doi.org/10.9779/pauefd.569993>
- Bozbayındır, F., & Kayabaşı, E. (2014). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin nedenleri ve etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 211-227. <https://doi.org/10.21547/jss.256842>
- Broiles, P. M. (1982). *An inquiry into teacher stress: symptoms, sources and prevalence in public schools* (Tez No. 8220581) [Doctoral dissertation, Pennsylvania State University]. The Claremont Graduate University ProQuest Dissertations Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33.baskı). Pegem Akademi.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10335/126654>
- Cardona, J. G. & Garcia, I. C. (2022). Coloquialidad en el aula y percepción del estilo de enseñanza del docente universitario: varios estudios de caso. *Oralia*, 25(1), 35-56. <https://doi.org/10.25115/oralia.v25i1.8386>

- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77261>
- Cemaloğlu, N. (2021). *Eğitim yönetimi* (4.baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415306/>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Edt: S. B. Demir, M. Bütün) (6.baskı). Siyasal Kitabevi.
- Committee on Publication Ethics. (2022). *Ethics toolkit for a successful editorial Office*. <https://publicationethics.org/sites/default/files/cope-ethics-toolkit-journal-editors-publishers.pdf>
- Çaçan, Ö. (2020). *Olumsuz değerlendirilme korkusu ile sosyal anksiyete belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünün incelenmesi* (Tez No. 645205) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22592/241306>
- Çetinkaya, A. Ş. (2019). Örgütlerde monotonluğun sinizme etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, BOR Special Issue*, 67-78. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.510456>
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421–440. <https://doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Dertli, D. (2008). *Örgütsel bir değişim olarak teknolojik değişime işgörenlerin yaklaşımı ve işgörenlerde etkisi: öztay tekstil (abbate) örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Investigation of the relationship between teachers' perceptions of chaotic leadership, organizational alienation, and organizational happiness by structural equation modeling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 460-485. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1061369>
- Düğenci, İ. (2018). *Gemi adamlarının iş stresi algılarının iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495. <https://doi.org/10.1177/174569161245604>
- Engür, A. & Kayıkçı, K. (2020). Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 16-34. <https://doi.org/10.19160/ijer.735585>
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (17.Baskı). Beta Yayınları.
- Fırat, M., Duran, Y., Turan, M. S., & Turan, A. H. (2023). Yöneticilerin öğretmenleri etkileme durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 65-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7550062>
- Furan, E. (2019). *Örgütsel adalet unsurlarının örgütsel stres üzerindeki etkisi ve bir araştırma* (Tez No. 596036) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Gödelek, E., & Çiçek, U. (2005). İş doyumu, monotonluk, otonomi ve kazaya yatkınlık. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 21, 37-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/823092>
- Gökgöz, H. (2013). *Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: öğretim elemanları üzerine bir araştırma* (Tez No. 342231) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Görmüş, A. Ş., & Kâhya, V. (2014). Hizmet içi eğitim programlarının kamu çalışanlarının motivasyonuna etkisi: eti maden işletmelerinde bir uygulama. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 37-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202151>
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8787/109805>
- Gülmez, H., & Özdemir, T. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 427-448. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1184593>
- Harper, G. W. (1997). Exploring the relationship of organizational health and robustness on student achievement and attendance [Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://doi.org/10.12780/UUSBD91> <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232728>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Synderman, B. S. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Hockey, G. R. J. (2013). *The psychology of fatigue: work, effort and control* (1.baskı). Cambridge University Press.
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysis of relationship between teachers' coping styles with stress and the level of organizational commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 192-206. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.02.013>
- İhtiyaroğlu, N., Karakuş Yıldız, B., & Yılmaz, F. (2022). Okullarda pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel öğrenme ilişkisinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 315-352. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1139670>
- İhtiyaroğlu, N., Kılıç, M. B., Ünsal, Y., & Fidan, M. S. (2023). Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doymu ile İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 77-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2517305>
- Iurea, C. (2016). Teachers' frustrations and the teaching environment. *Jus et Civitas: A Journal of Social and Legal Studies*, 3(1), 113-119. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=818858>




- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jungert, T., Levine, S., & Koestner, R. (2020) Examining how parent and teacher enthusiasm influences motivation and achievement in stem. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 275-282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1806015>
<https://61eb244b5fbfa7f81c88060fa58de2f811c3b04f.vetisonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2020.1806015>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenleri yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058
- Kazak, E., & Karaca Güzel, F. (2021). Okullarda yaşanan örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin nitel analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 394-414. <https://doi.org/10.17556/erziefd.774836>
- Klassen, R., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kapar, R. (2012). Ekonomik krizlerin çalışanların sağlığı ve güvenliği üzerindeki etkileri. *Çalışma ve Toplum*, 3(34), 73-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71832/1155484>
- Kaya, N., Ünalı, Ü., & Artvinli, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine tarihsel bir bakış: 1923-2012. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 41-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/474/3892>
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/528296>
- Lacrample, C. (2007). *Persisting through the storm: a qualitative case study examination of sixth year teachers who have persisted within the teaching profession* (Publication No. 3427093) [Doctoral dissertation, Saint Mary's College of California]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: student dropouts and teacher burnouts* (1.baskı). Corwin Press Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*, Beverly Hills.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982). *Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit*.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory. In C. Maslach, S. E. Jackson and M. P. Leiter (Edt.), *The Maslach Burnout Inventory*, pp. 191-218. Consulting Psychologists Press.
- McBain, W. N. (1970). Arousal, monotony and accidents in line driving. *Journal of Applied Psychology*, 54(6), 509-519. <https://doi.org/10.1037/h0030144>
- Miner, J.B. (2007). *Organizational behavior 4: from theory to practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315701981>
- Örücü, E. (2003). Otel işletmelerinde monotonluk sorunu ve alınabilecek önlemler. *Mevzuat Dergisi*, 6(70). <https://www.mevzuatdergisi.com/2003/10a/05.htm>

- Özdayı, N. (1998). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 237-251. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2064>
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., & Polat, H. (2019). Teaching as a professionalism through teachers' perspective. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(3), 296-320. <https://doi.org/10.17569/tojqi.498776>
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299. https://www.researchgate.net/publication/275027040_Ogretimin_Planlanmasinda_Ogretmen_in_Rolu_ve_Ozerkligi_Ortaogretim_Tarih_Ogretmenlerinin_Yillik_Plan_Hazirlama_ve_Uygulama_Ornegi
- Öztürk, D. & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jyasar/issue/19119/202887>
- Resch, M. & Schubinski, M. (1996). Mobbing—prevention and management in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 295-307. <https://doi.org/10.1080/13594329608414860>
- Roberts, R., & Robinson, S. J. (2018). The motivational changes pre-service agricultural education teachers endure while facilitating quality supervised agricultural experiences: a six-week project-based learning experience. *Journal of Agricultural Education*, 59(1), 255-270. <https://doi.org/10.5032/jae.2018.01255>
- Rutter, R. A., & Jacobson, J. D. (1986). Facilitating Teacher Engagement. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303438.pdf>
- Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26123/275186>
- Sevin, H. D., & Şen, K. (2019). Öğretmenlerin rekreasyon aktivitelerine katılım düzeyleri ile yaşam mutluluğu ve iş performansları arasındaki ilişki. *Dini Araştırmalar*, 22(55), 213-232. <https://doi.org/10.15745/da.564201>
- Şan, H. İ. (2019). Albert camus düşüncesinden ölüm (Tez No. 584562) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Journal of Science*, 9(4), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227981>
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde*. Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıverdi, H. & Demiral, D. E. (2018). Kamu hastanelerinde çalışan hemşirelerin iş yaşamında monotonluğa yol açan faktörlerin belirlenmesi ve bunların önlenmesine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Marmara Fen ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı*. https://www.researchgate.net/profile/Haluk-Tanriverdi/publication/338983994_Kamu_Hastanelerinde_Calisan_Hemsirelerin_Is_Yasaminda

[_Monotonluga Yol Acan Faktorlerin Belirlenmesi ve Bunlarin Onlenmesine Iliskin Bir Ara stirma/links/5e3663cf92851c7f7f148885/Kamu-Hastanelerinde-Calisan-Hemsirelerin-Is-Yasaminda-Monotonluga-Yol-Acan-Faktoerlerin-Belirlenmesi-ve-Bunlarin-Oenlenmesine-Iliskin-Bir-Arastirma.pdf](https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/35909/402851)

- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17). <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/35909/402851>
- Tofur, S., & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13156>
- Topçu, T. (1992). İşletmelerde kullanılan bilgisayar teknolojisinin yarattığı monotonluk ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir saha araştırması (Tez No. 25312) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tsang, K. K., Li, G., Wang, L., Wang, G., & Wu, H. (2022). The relationship between teaching experiences and teacher burnout in china: the mediating role of emotional labor. *Beijing International Review of Education*, 4(1), 135-151. <https://doi.org/10.1163/25902539-bja10010>
- Üstün, B., & Karagül, S. (2015). Hastanelerde monotonluk sorunu ve alınabilecek önlemler. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 1(2), 60-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153592>
- Vardarlıer, P., & Canol, S. (2017). İnsan kaynakları departmanının işyerinde mobbingi azaltmaya ve engellemeye yönelik uyguladığı stratejiler: çalışanlar üzerine yapılan bir araştırma. *Pesra Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3),1-17. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2017.3.3.01>
- Walker, J. R., & Miller, J. E. (2009). *Supervision in the hospitality industry: leading human resources*. Wiley.
- Yamuç, V. A., & Türker, D. (2015). Örgütsel stres kaynaklarının analizi: bir üretim işletmesinde kadın ve erkek çalışanlar üzerine inceleme. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 389-423. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/660346>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Bayrakçı, C. (2020). İşyeri nezaketsizliği ile iş stresi arasındaki ilişki: akademisyenler üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 515-529. <https://doi.org/10.30794/pausbed.646525>
- Yurdakul, S., & Bulgurcu Gürel, E. B. (2023). Duygusal emek, işgören performansı ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi: satış danışmanları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 57, 301-316. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1246359>
- Yörük, S., Akar, T., Çimenci, F., & Akyel, S. (2013). Bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 160-179. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/226715/bilim-ve-sanat-merkezlerinde-calisan-ogretmenlerin-tukenmislik-duzeyleri-uzerine-bir-arastirma>



Ahmet Kasım SEZGİN¹ , Mehmet Nesim ANUŞTEKİN² , Eşref NAS³ 

¹Dr., Dicle Üniversitesi, kasimsezgin@hotmail.com

²Dr., MEB, anustekinnesimm@hotmail.com

³Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, esrefnas@gmail.com

Geliş Tarihi/Received

03.04.2024

Kabul Tarihi/Accepted

27.06.2024

Yayın Tarihi/Published

30.06.2024

Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlamı, Merhamet ve Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi¹

Öz

Bu çalışma, lise öğrencilerinde hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örnekleminde 283 lise öğrencisi yer almıştır. Veriler Hayatın Anlamı ve Amacı Ölçeği, Çocuklar İçin Merhamet Ölçeği ve Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeylerinin yüksek olduğu, sosyal medya bağımlılıklarının ise orta düzeyin altında yer aldığı görülmüştür. Hayatın anlamı ile merhamet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Hayatın anlamı ile sosyal medya bağımlılığı arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak merhamet ve sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca kitap okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin hayatın anlamı ve merhamet düzeylerinin daha yüksek, sosyal medya bağımlılıklarının ise daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak, öğrencilerde internet kullanım süresi arttıkça hayatın anlamı ve merhamet düzeylerinin farklılık göstermediği, ancak sosyal medya bağımlılığının artış gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, Hayatın anlamı, Merhamet, Sosyal medya bağımlılığı.

Atıf: Sezgin, A.K., Anuştekin, M.N., & Nas, E. (2024). Lise öğrencilerinde hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılığının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 133-155. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.223>

Examining the Meaning of Life, Compassion, and Social Media Addiction in High School Students²

Abstract

This study was conducted to examine the meaning of life, compassion, and social media addiction in high school students. The sample of the study, which was conducted in the survey model, included 283 high school students. Data were collected using the Meaning and Purpose of Life Scale, Compassion Scale for Children, and Social Media Addiction Scale for Adolescents. As a result of the analyses, it was seen that the students' levels of finding life meaningful and compassion were at a high level, and their social media addiction levels were below the average level. A significant positive relationship was found between the meaning of life and compassion. A significant negative relationship was found between the meaning of life and social media addiction. However, there was no significant relationship between compassion and social media addiction. In addition, students who spent more time reading books had high levels of meaning in life and compassion and low levels of social media addiction. Finally, it was found that the meaning of life and compassion levels of students did not differ as internet use increased, but social media addiction increased.

Keywords: High school students, Meaning of life, Compassion, Social media addiction.

Citation: Sezgin, A.K., Anuştekin, M.N., & Nas, E. (2024). Examining the meaning of life, compassion, and social media addiction in high school students. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, (45), 133-155. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.223>

¹ Bu makale 16-18 Şubat 2024 tarihinde düzenlenen Cumhuriyet'in 100. Yılında Uluslararası Diyarbakır'ın Gelecek Tasavvuru Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² This article was presented as an oral presentation at the International Congress on Diyarbakır's Future Imagination in the 100th Anniversary of the Republic held on 16-18 February 2024.



Extended Abstract

Introduction

In this study, it was aimed to examine the meaning of life, compassion, and social media addiction in high school students. In addition, the relationship between the aforementioned variables and daily book reading and internet usage was investigated. In this context, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of meaning of life, compassion, and social media addiction in high school students?
2. Is there a statistically significant relationship between high school students' meaning of life, compassion, and social media addictions?
3. Does the meaning of life of high school students differ statistically according to the average daily book reading variable?
4. Does the meaning of life differ statistically in high school students according to the average daily internet use variable?
5. Does the level of compassion of high school students show a statistically significant difference according to the average daily book reading variable?
6. Does the level of compassion of high school students show a statistically significant difference according to the average daily internet use variable?
7. Does the level of social media addiction of high school students show a statistically significant difference according to the average daily book reading variable?
8. Does the level of social media addiction of high school students show a statistically significant difference according to the average daily internet use variable?

Method

This study was conducted using the survey model. A total of 283 high school students participated in the study. Data were collected online, and the data collection process involved the use of the Personal Information Form, the Meaning and Purpose of Life Scale (Aydın et al., 2015), the Compassion Scale for Children (Nas & Sak, 2021), and the Social Media Addiction Scale for Adolescents (Özgenel et al., 2019). Lastly, the data obtained were analyzed with descriptive analysis, t-test, ANOVA, and Pearson correlation.

Findings

According to the analysis result, it was seen that high school students' levels of finding life meaningful and compassion were at a high level, and their social media addiction levels were below the moderate level. A significant positive relationship was found between finding life meaningful and compassion levels, while a significant negative relationship was found between finding life meaningful and social media addiction levels. However, there was no significant relationship between compassion and social media addiction. Students who spent more time reading books had higher levels of finding life meaningful and compassion and lower levels of social media addiction. In terms of students' average daily internet usage, it was revealed that while finding life meaningful and compassion levels did not show a significant difference, social media addiction levels increased as the duration of daily internet usage increased.

Discussion and Conclusion

In this study, a positive and significant relationship was discovered between students' finding life meaningful and their compassion levels. Accordingly, it can be said that students who find their lives meaningful may be more compassionate, or it can be stated that students with high levels of compassion find their lives more meaningful. In this study, the relationship between students' compassion and social media addiction levels was examined for the first time. The analysis revealed that there was no significant relationship between compassion and social media addiction. Consequently, the presence or absence of compassion in students does not appear to affect their social media addiction. The study also revealed that students' levels of finding life meaningful differed significantly based on their average daily book reading. Thus, students who spent more time reading books had a higher level of finding life meaningful.

According to the results of this study, students' levels of finding life meaningful do not show a significant difference in terms of their average daily internet use. In other words, students' internet usage status may not be effective on the meaning they attribute to life. Therefore, it can be said that students who spend hours every day on the internet and social media can live their lives meaningfully and purposefully. Similarly, students who do not use the internet at all or use the internet very little during the day can also live their lives in a meaningful way.

In this study, it was found that students' compassion levels differed significantly according to their average daily book reading. This indicates that students who read more books tend to exhibit higher levels of compassion. Furthermore, students' internet use may not be a factor affecting their compassion levels in all cases and samples. Additionally, the study revealed a notable difference in students' social media addiction levels showed a significant difference in relation to their average daily book reading. In conclusion, students who spend less time reading books have higher levels of social media addiction. According to the last finding of this study, it was found that students' social media addiction levels showed a significant difference in terms of their average daily internet use. Hence, it can be said that students who spend more time on the internet have higher levels of social media addiction.

Giriş

Anlam arayışı, insanın en önemli ihtiyaçlarından biridir (Frankl, 2013). Bu ihtiyaca bağlı olarak bireyler, kendi hayatlarına dair bir anlam inşa etme ve bununla birlikte amaçlı bir hayat yaşamak için ciddi bir çaba sarf etmektedirler. Hayatta bir anlamın yer alması, bireyler açısından iyi oluşun artmasına zemin hazırlamaktadır. Anamlı bir hayat, bireylerin olumlu duygulara sahip olmasına, pozitif bir düşünme stili geliştirmesine ve uzun vadede mutlu olmasına katkı sağlayabilmektedir (Scannel vd., 2002). Bireylerin anlamlı ve amaçlı bir hayat sürdürmesi noktasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Beden ve zihin sağlığı, psikolojik dayanıklılık, aile ilişkileri ve sosyal destek, ekonomik ve maddi koşullar, okul başarısı, akademik gelişim gibi birçok alanda bireylerin anlam bulabileceğini belirtmek mümkündür (Hupkens vd., 2018). Özellikle de aile içi huzurun ve iletişimin anlamlı bir hayat açısından etkili olduğu söylenebilir (Çalışkan & Dilmaç, 2022).

Hayatın Anlamı

Hayatı anlamlandırmak, insanın varoluşsal ihtiyacıdır. Hayata dair anlam arayışı, doğal bir motivasyon kaynağı şeklinde ele alınmıştır (Frankl, 1963). Bu yüzden hayatta anlam inşa etmek hem felsefe hem de psikoloji alanyazını kapsamında işlenmiştir (Ryan & Deci, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) hayatın anlamı konusunun pozitif psikoloji içinde yer aldığını vurgulamıştır. Bu bağlamda hayatın anlamı ile mutluluk (Chamberlain & Zika, 1988), iyilik hali (Bonebright vd., 2000) ve ümit (Feldman & Snyder, 2005; Hicks & King, 2007) gibi değişkenler arasında pozitif bir ilişkisi bulunmuştur. Diğer tarafta umutsuzluk (Harlow vd., 1986), kaygı (Hicks & King, 2007), depresif belirtiler (Steger vd., 2011) ve anlam yoksunluğu (Yalom, 2001) gibi değişkenler ile hayatın anlamı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla hayatın anlamının pozitif duygularla olumlu ve negatif duygularla olumsuz ilişkisi olduğu belirtilmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Hayata yüklenen anlam, bireyden bireye değişiklik gösterebilmektedir (Frankl, 2013; Yalom, 2001). Bu yüzden hayatın anlamına yönelik alanyazında farklı yaklaşımlar, kategorilendirmeler ve kavramlar ileri sürülmüştür. Yalom (1980) hayatın anlamını kendini gerçekleştirme, fedakârlık, amaca bağlılık ve hedonizm üzerinden açıklamıştır. Wong (1988) ilişki, yakınlık kurma, kendini kabul, din gibi kavramlarla hayatın anlamından bahsetmiştir. Schnell (2009) hayatın anlamından bahsederken yatay ve dikey aşkınlık, kendini gerçekleştirme, iyi oluş ve bağlılık kavramlarını kullanmıştır. Güven'in (2015) yaptığı çalışmada din, amaç, duygu, kişilik, nesne, yönetim ve hukuk gibi kavramlar odağa alınarak hayatın anlamı ele alınmıştır. Salikhova (2016) hayatın anlamına yönelik modeli sunarken aktif hayat, sağlık, meslek, doğa, sanat, aşk, zenginlik, arkadaşlık, özgüven, kavrayış, özgürlük, aile ve yaratıcılık gibi bir dizi faktöre dikkat çekmiştir. Hupkens ve diğerleri (2018) ise insan ilişkileri, sağlık, sosyo-ekonomik statü, keyifli aktiviteler, maneviyat, kendini gerçekleştirme, değerlere bağlılık gibi boyutlarla hayatın anlamını açıklamıştır.

Hayatı anlamlı görmek bireyden bireye değişebilmektedir (Chamberlain & Zika, 1988; Hicks & King, 2007; Yalom, 2001). Hayatı anlamsız, boş ve belirsiz gören bireylerde zihinsel ve fiziksel sağlık sorunları ortaya çıkabilmektedir (Lindeman & Verkasalo 1996; Zika & Chamberlain, 1992). Hayatlarında herhangi bir anlam bulamayan bireylerin anksiyete ve umutsuzluk yaşamaları olası olup bu bireylerde intihara eğilim durumu görülebilmektedir (Harlow vd., 1986). Aksine hayatını anlamlı gören bireylerin pozitif duygulara sahip oldukları, mutlu ve tatminkar bir hayat yaşadıkları belirtilmektedir (Hicks & King, 2007; Steger vd., 2006). Bu bağlamda hayatını anlamlı bulan bireylerde psikolojik iyi oluşun yüksek düzeyde olabileceğini belirtmek mümkündür (Anuştekin & Anuştekin, 2023). Çünkü anlamlı bir hayat, bireyin özgünlük arayışı içerisinde olmasını, potansiyelini geliştirmesini ve başkalarının hayatına katkıda bulunmasını sağlayabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde hayatın anlamının olumlu veya olumsuz birçok kavramla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin merhamet deneyimleri arttıkça hayatı anlamlı bulmalarının da

yüksek olacağı ancak sosyal medya bağımlılığı gibi yaşantılar arttıkça öğrencilerin hayatı anlamlandırma süreçlerinin olumsuz etkileneyeceği düşünülmektedir.

Merhamet

Merhamet, genel olarak kendine ve başkalarına karşı duyarlı olmakla kavramsallaştırılmıştır. Bu anlamda merhamet, kişinin kendi yaşadığı veya başkalarının çektiği zorlukları/acıları azaltmaya yönelik çabalaması olarak anlaşılmıştır. Sosyal Zihniyet Teorisi (Gilbert, 2016) çerçevesinde merhamet kavramı, bir akış olarak ele alınmıştır. Merhamet akışı modeline göre birey; (a) başkalarına merhamet duymalı, (b) başkalarından gelen merhamete açık olmalı ve (c) kendine karşı merhamet göstermelidir. Merhametle ilgili bu üç yönelimin birbiriyle ilişkili olduğu varsayılmakla birlikte her birinin bağımsız şekilde de ele alınabileceği belirtilmektedir (Lopez vd., 2018).

Başkalarına merhamet göstermek, diğer insanların yaşadığı sıkıntıları fark edip bunları önlemeye ve azaltmaya yönelik çabayı içermektedir (Gilbert, 2014). Bu anlamdaki merhamet kavramı, beş aşamadan oluşan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içeren bir yapı olarak ele alınmaktadır. Buna göre merhamet, başkasının acısını fark etmekle başlar ve acı çekmenin evrensel bir durum olduğu kabul edilerek devam eder. Ardından acı çeken kişiyle empati kurulur ve empati kurulduğunda ortaya çıkan rahatsız edici duygularla (öfke, korku gibi) başa çıkılır. Son olarak acı çeken kişiye yardım etmek için eyleme geçilir (Strauss vd., 2016). Bunun yanı sıra merhamet sadece diğer insanlara gösterilen bir duygu-durumu veya eylem değil ayrıca bireyin kendine merhamet göstermesi önemli görülmekte ve merhametin bu yönü ise öz-merhamet olarak kaydedilmektedir (Gilbert vd., 2017; Neff, 2003a; 2003b). Dolayısıyla daha kapsamlı bir ifadeyle merhamet, bireyin diğer insanların acılarının/sıkıntılarının ve kendi sorunlarının/problemlerinin azaltılması için duyarlılıkla, anlayışla ve sabırla hareket etmesiyle açıklanabilmektedir (Nas & Sak, 2020).

Merhamet gerek bireysel açıdan gerekse toplumsal alanda önemli bir etkiye sahiptir. Başkalarına merhametin artış gösterdiği durumlarda, bireylerin kaygı düzeylerinin azaldığı ve uzun vadede mutluluk ve öz-saygılarının artış gösterdiği belirtilmektedir (Mongrain vd., 2011). Bunun yanı sıra başkalarından merhamet gören bireyler, zorlayıcı duygu durumlarıyla daha rahat başa çıkabilmekte ve bu bireylerde depresyon belirtileri daha kısa zamanda düşüş gösterebilmektedir (Hermanto vd., 2016). Bireyin kendine merhamet duymasının pozitif sonuçları görülebilmektedir. Kendine merhamet gösteren (öz-merhametli) bireyler, yaşamda karşılaştıkları zorluklarda daha rahat bir şekilde başa çıkabilmektedir (Nas, 2022). Öz-merhamet, öznel mutluluğun (Mantelou & Karakasidou, 2019) ve umudun (Nas, 2022) artmasına ve sosyal anksiyete bozukluğunun (Werner vd., 2012) ve yetersizlik duygusunun (Walton vd., 2020) azalmasına katkı sağlamaktadır.

Sosyal Medya Bağımlılığı

Bağımlılık, hayatın anlamını olumsuz etkileyebilecek faktörlerden biridir. Son yıllarda gençler arasında yaygınlaşan ve ciddi düzeyde sorun haline gelen sosyal medya bağımlılığı ise hayatı anlamlı yaşama açısından engelleyici bir değişken olarak düşünülmektedir. Sosyal medya, insanların başkalarıyla iletişime geçmelerini, farklı sosyal gruplarla etkileşimi ve çeşitli uygulamaların içeriğinden faydalanmasını sağlayan internet sitelerinin genel adıdır (Köksal & Özdemir, 2013; Solmaz vd., 2013). Bu yönüyle bakıldığında sosyal medyanın önemli bir yararı bulunduğu söylenebilir. Ancak günümüzde teknolojinin de etkisiyle birlikte vazgeçilmez hale gelen sosyal medyanın bir tür bağımlılığa dönüştüğü görülmektedir. İlk kez 1970'li yıllarda kullanılan medya bağımlılığı, bireylerin teknolojik araçlara yönelik oluşan bağımlılıklarını yansıtmaktadır (Işık & Topbaş, 2015).

Sosyal medya bağımlılığı, kişinin hayatının birçok kısmında olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Aile ilişkileri, akademik başarı ve sosyal alanlarda problemlere neden olabilmektedir (Tutgun-Ünal, 2015). Sosyal medya bağımlılığı arttıkça bireylerin iletişim becerileri zayıflamaktadır (İliş & Gülbahçe, 2019). Uslu (2021) tarafından Türkiye'de yapılan araştırmaya göre bağımlılık düzeyi en yüksek kitle 14-18 yaşlarındaki işsiz (çalışmayan) bireylerdir. Aynı araştırmada internet kullanımına

ayrılan zaman arttıkça sosyal medya bağımlılığının da artış gösterdiği bulunmuştur (Uslu, 2021). Birçok araştırmada, sosyal medya kullanımının alışkanlık haline gelmesinin bağımlılığa yol açabileceği ve dolayısıyla gençlerin okul performansını, sosyal davranışlarını ve aile/akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir (Kefi vd., 2015; Twenge & Campbell, 2018). Bağımlı olan bireyler, kontrol edilemeyen bir yaklaşımla sosyal medya sayfalarına, içeriklerine ve programlarına zaman harcar. Bu durum ise bağımlı bireyin yaşam alanlarına zarar verecek bir boyuta varmasına sebep olmaktadır (Andreassen vd., 2017).

Çalışmanın Amacı

Hayatın anlamı tüm bireyler açısından önemli olduğu gibi özellikle de gençlik döneminde yer alan lise öğrencileri açısından hayatın anlamının ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Kimlik gelişimi, sınavlara hazırlık, aile içi iletişim, akran ilişkileri, gelecek kaygısı gibi alanlarda yaşanan sorunlar, lise öğrencilerini fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan etkilemektedir. Bu süreçte öğrenciler, hayata dair sorgulamalar yapmakta dolayısıyla hayatın anlam ve amacını irdelemektedir. Öğrencilerin zihinsel, sosyal, fiziksel ve manevi halleri, hayatın anlamlı olması açısından önemli unsurlardır. Başka bir deyişle lise öğrencilerinin psikolojik ve ruhsal açıdan sağlıklı oluşu, hayatlarını anlamlı ve amaçlı bir biçimde yaşamasını sağlayabilmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerde hayatın anlamını etkileyebilecek olumlu ve olumsuz birçok faktörden bahsedilebilir. Olumlu açıdan değerlendirilebilecek faktörlerden birinin merhamet olduğu düşünülmektedir. Nitekim yakın zamanda Allegro ve arkadaşlarının (2024) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmaya göre başkalarına merhametli olmak, anlam ve amaç duygusuna kaynaklık edebilmektedir. Bunun yanı sıra hayatın anlamını olumsuz şekilde etkileyebilecek etmenler de bulunmaktadır. Sosyal medya faktörünün bu açıdan olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda Akdağ ve Ünsal (2024) tarafından yapılan çalışmada 18-24 yaş arasındaki gençlerde sosyal medya bağımlılığı ile yaşamda anlamın varlığı arasında negatif korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Koçak ve Traş'ın (2021) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada hayatın anlamının sosyal medya bağımlılığı ile negatif bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ancak alanyazındaki çalışmaların örnekleminde genel olarak üniversite öğrencileri yer almıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmen, hemşire, polis, imam ve diğer meslek personellerinin ve yetişkinlerin çalışma gruplarında yer aldığı anlaşılmaktadır (Nas, 2020; Nas, 2023; Nas & Sak, 2023; Sak vd., 2023).

Son yıllarda lise öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığı tehlikesi dikkate alındığında (Mitropoulou vd., 2022) ve gençlik döneminin bir kimlik ve anlam arayışı süreci açısından göz önünde bulundurulduğunda, lise öğrencileri örnekleminde hayatın anlamı ve sosyal medya bağımlılığının incelenmesi gerektiği söylenebilir. Diğer yandan üniversite öğrencileri ile lise öğrencileri arasındaki gelişimsel farklılıklar da dikkate alındığında, lisedeki öğrencilerin anlam arayışları, merhamet eğilimleri ve sosyal medya bağımlılıkları farklı sonuçlarla ortaya konulabilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ve başkalarına karşı duyarlılıkları, anlayışları ve merhamet düzeylerinin de hayatın anlamı kapsamında ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Mevcut araştırmalarda (Nas vd., 2021; Pür, 2022) genel olarak öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, ebeveyn öğrenim durumu, ebeveyn çalışma durumu, başarı belgesi alma durumu, kardeş sayısı, çocuk sırası, aile geliri gibi sosyo-demografik değişkenlerin incelendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencileri ilgilendiren ve etkileyen başka faktörlerin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin kitap okuma ve internet kullanma durumlarının göz önünde bulundurulabileceği düşünülmektedir. Kitap okumaya daha fazla zaman ayıran öğrenciler, hayatlarını belirli amaçlar doğrultusunda ve anlamlı bir şekilde sürdürebilmektedir (Djikic vd., 2013; Kidd & Castano, 2013). Kitap okumak, öğrencilerde farkındalığı arttırabilmektedir. Farkındalık arttıkça başkalarının acılarına ve sıkıntılarına yönelik duyarlılık da artabilmektedir (Strauss vd., 2016). Duyarlılık ve farkındalık aynı zamanda merhametli eylemlerde bulunmayı sağlayabilmektedir. Bununla birlikte bağımlılık düzeyine varacak şekilde internet kullanan öğrencilerde başkalarına yönelik duyarlılık azalabilmekte ve bu durum ise öğrencilerin merhamete dair deneyimlerini olumsuz yönde

etkileyebilmektedir (Mitropoulou vd., 2022). Benzer şekilde kitap okumayan veya çok az düzeyde okuyan öğrencilerde sosyal medya bağımlılığı daha fazla ortaya çıkabilmektedir (Gezgin, 2021). Sonuç olarak günlük kitap okuma ve internet kullanma düzeyleri gibi faktörlerin öğrencilerin hayatı anlamlandırma, merhamet ve teknolojik bağımlılık düzeyleri üzerinde etkili olabildiği anlaşılmaktadır (Sezgin, 2023; Sezgin vd., 2022). Bütün bunlardan hareketle, bu çalışmada, lise öğrencilerinde hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin saptanması amaçlanmıştır. Ayrıca günlük kitap okuma ve internet kullanma değişkenleri açısından öğrencilerin hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma çerçevesinde aşağıda verilen sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır:

1. Lise öğrencilerinde hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılığı ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin hayatı anlamlı bulma, merhamet ve sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Günlük ortalama kitap okuma değişkenine göre lise öğrencilerinde hayatı anlamlı bulma düzeyleri istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Günlük ortalama internet kullanımı değişkenine göre lise öğrencilerinde hayatı anlamlı bulma düzeyleri istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Günlük ortalama kitap okuma değişkenine göre lise öğrencilerinin merhamet düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Günlük ortalama internet kullanımı değişkenine göre lise öğrencilerinin merhamet düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Günlük ortalama kitap okuma değişkenine göre lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Günlük ortalama internet kullanımı değişkenine göre lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinde hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yöntemsel olarak tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, genel olarak araştırmada yer alan katılımcıların birtakım özelliklerinin herhangi bir müdahalede bulunulmadan ortaya konulmasıyla açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Buna göre tarama modeli çerçevesinde hareket edilerek, bu çalışmadaki lise öğrencilerinin hayatı anlamlı bulma, merhamet ve sosyal medya bağımlılığı düzeyleri belirlenmiş ve günlük ortalama kitap okuma ve günlük ortalama internet kullanımı değişkenleri açısından söz konusu düzeyleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmalarda evreni temsil etme gücü yüksek olan örneklem türünün seçilmesi önerilmektedir. Bu yüzden bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme türü (Büyüköztürk vd., 2008) tercih edilmiş ve 283 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilere ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| Değişken | | n | % |
|--------------------------|----------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kız | 154 | 54.4 |
| | Erkek | 129 | 45.6 |
| Okul Türü | İmam Hatip Lisesi | 91 | 32.2 |
| | Fen Lisesi | 125 | 44.2 |
| | Anadolu Lisesi | 58 | 20.5 |
| | Meslek Lisesi | 9 | 3.2 |
| Sınıf | 9 | 133 | 47.0 |
| | 10 | 44 | 15.5 |
| | 11 | 64 | 22.6 |
| | 12 | 42 | 14.8 |
| Günlük Kitap Okuma | Hiç okumam | 65 | 23.0 |
| | 0-30 dk. | 121 | 42.8 |
| | 30-60 dk. | 52 | 18.4 |
| | 60 dk. ve daha fazla | 45 | 15.9 |
| Günlük İnternet Kullanma | Hiç kullanmam | 7 | 2.5 |
| | 0-30 dk. | 31 | 11.0 |
| | 30-60 dk. | 72 | 25.4 |
| | 60 dk. ve daha fazla | 173 | 61.1 |

Veri Toplama Araçları

Veriler kişisel veri formu, Hayatın Anlamı ve Amacı Ölçeği (Aydın vd., 2015), Çocuklar İçin Merhamet Ölçeği (Nas & Sak, 2021b) ve Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (Özgenel vd., 2019) uygulanarak toplanmıştır.

Hayatın Anlamı ve Amacı Ölçeği

Aydın vd. (2015) tarafından bireylerin hayatın anlam ve amacını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde olan ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır ve içinde 11 olumlu ve 6 olumsuz ifade bulunmaktadır. Olumsuz ifadeler, tersten derecelendirilerek değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Ortalamanın 5'e yakın olması, bireylerin hayatlarının anlam düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, 1'e yaklaşması ise anlam düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin verileri 516 kişiden toplanmış ve verilerin analizinde test-tekrar test, test-yarı test ve Cronbach Alpha yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .74; test-yarı test güvenilirlik katsayısının .81; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .91 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .88 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Merhamet Ölçeği

Nas ve Sak'ın (2021b) geliştirdiği ölçeğin amacı, 12-18 yaşları aralığındaki çocukların ve gençlerin merhamet düzeylerini 3 boyutta ortaya koymayı amaçlamaktadır. Buna göre merhamet kavramı "Başkalarına Merhamet", "Diğer Canlılara Merhamet" ve "Kendine Merhamet" başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu boyutların değerleri doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiş ve üç boyutun da iyi uyum gösterdikleri saptanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, beşli likert tipinde olup hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), sık sık (4) ve her zaman (5) olacak şekilde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan aralığı 20-100 arasında değişmekte olup, yüksek puan

aynı zamanda merhamet düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısı .89 ve yarı güvenirlik katsayısı da .75 olduğu görülmüş olup güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin genelinde .90 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Ergen bireylerin sosyal medya bağımlılıklarını belirlemek için Özgenel vd. (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert formunda düzenlenmiştir. 9 maddeden oluşan ölçekten 9-45 arasında puan alınmaktadır. Alınan puan ve ya puan ortalamasının yüksek olması katılımcının sosyal medya bağımlılığının yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .90 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin genelinde .90 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizinde öncelikle parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Kolmogorow-Smirnov testi, Skewness ve Kurtosis değerleri ile Histogram, Q-Q grafiği ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Normallik varsayımına ilişkin bir ölçüt olarak Skewness ve Kurtosis katsayılarının -2 ile +2 aralığında olması önemli görülmektedir (Gravetter & Wallnau, 2014). Tablo 2'deki araştırma verileri incelendiğinde kullanılan üç ölçekte Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar dikkate alınarak analizler için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2

Verilerin Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Ölçek/Değişken | Skewness | Kurtosis |
|---|----------|----------|
| Hayatın Anlamı ve Amacı Ölçeği | -0.33 | -0.35 |
| Çocuklar İçin Merhamet Ölçeği | -0.55 | -0.03 |
| Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği | 0.19 | -0.63 |

Öğrencilerin hayatı anlamlı bulma, merhamet ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerini belirlemek için öncelikle betimsel analizler yapılmış, daha sonra demografik değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Üç ve daha fazla gruptan oluşan değişkenlerin (günlük kitap okuma ve günlük internet kullanma) karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ancak günlük internet kullanımı değişkeninde gruplar normal dağılım göstermediği için non-parametrik test olan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda Post Hoc testlerinden Bonferroni sonucuna ve Mann-Whitney U Testi sonucuna bakılmıştır. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı farkın elde edildiği sonuçlara ait etki büyüklüğü değerleri incelenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu dikkate alınmıştır.

Araştırma Etiği

Veri toplama sürecine geçmeden önce Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik kurul izni (Sayı: 685343, Tarih: 02/04/2024) ve öğrenci velilerinden veli onamı alınmıştır. Ayrıca ulaşılan öğrencilerin gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra okul yöneticileri ve öğretmenler aracılığıyla öğrencilere ulaşılmıştır. Zaman açısından kolaylık sağlaması ve ekonomiklik özelliğinden dolayı veri toplama araçları online (Google form) şekilde hazırlanarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Online süreçte hazırlanan linkteki ölçek maddelerinin boş bırakılmasına izin verilmemesi ve ayrıca birden fazla seçeneğin işaretlenmesine engel olunması nedeniyle avantaj sağlamıştır. Bu şekilde ulaşılan 283 öğrenciye ait veriler analize dâhil

edilmiştir. Alanyazındaki benzer çalışmalardaki örneklem büyüklükleri (Kotera vd., 2022; Saraçlar vd., 2022; Vu & Rivera, 2023) dikkate alınarak 283 katılımcının örneklem açısından yeterli olduğu düşünülerek analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlamı, Merhamet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeyleri

Tablo 3'teki bulgulardan hareketle ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında; öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeylerinin yüksek olduğu ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ise orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Ölçeklere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Ölçek | N | \bar{X} | Ss. | Min.-Max. |
|---|-----|-----------|-----|-----------|
| Hayatın Anlamı ve Amacı Ölçeği | 283 | 3.56 | .76 | 1.00-5.00 |
| Çocuklar İçin Merhamet Ölçeği | 283 | 3.88 | .66 | 1.00-5.00 |
| Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği | 283 | 2.53 | .96 | 1.00-5.00 |

Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlamı, Merhamet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeyleri ile merhamet düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır ($r=.32, p<.01$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeyleri arttıkça merhamet düzeylerinde de artış gerçekleşmektedir. Ayrıca öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bu ilişkinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir ($r=-.28, p<.01$). Buna göre öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeylerinin artması durumunda sosyal medya bağımlılık düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Son olarak öğrencilerin merhamet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r=-.10, p>.05$).

Tablo 4

Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|--------|------|---|
| 1.Hayatın Anlamı | 1 | | |
| 2.Merhamet | .32** | 1 | |
| 3.Sosyal Medya Bağımlılığı | -.28** | -.10 | 1 |

** $p<.01$

Günlük Ortalama Kitap Okuma Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlamı

Lise öğrencilerinin hayatı anlamlı bulma düzeyleri, günlük ortalama kitap okuma değişkenine göre ele alındığında anlamlı bir farklılığın olduğu Tablo 5'te görülmektedir ($p<.05$). Ancak etki büyüklüğü değerinin *düşük düzeyde* olduğu tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, günlük ortalama olarak 30-60 dk arası ($\bar{X}=63.25$) ve 60 dk ve daha fazla ($\bar{X}=63.64$) kitap okuyanların hayatı anlamlı bulma düzeylerinin; hiç kitap okumayan ($\bar{X}=55.93$) öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Öğrencilerin Hayatın Anlamını Bulma Düzeylerinin Günlük Ortalama Kitap Okumaları Açısından İncelenmesine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kitap okuma | n | \bar{X} | Ss. | Sd | F | p | Anlamlı Fark | Eta Kare (η^2) |
|-----------------------|---------------------|-----|-----------|--------|----|-------|------|--------------|-----------------------|
| Hayatın anlamı | Hiç okumam | 65 | 55.93 | 11.939 | 3 | 4.475 | .004 | A-C | .04 |
| | 1-30 dk | 121 | 60.89 | 13.285 | | | | | |
| | 30-60 dk | 52 | 63.25 | 12.514 | | | | | |
| | 60 dk ve daha fazla | 45 | 63.64 | 13.078 | | | | | |

* $p < .05$ A=Hiç okumam, B=1-30 dk, C=30-60 dk, D=60 dk ve daha fazla

Günlük Ortalama İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlamı

Tablo 6'ya göre öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeylerinin günlük internet kullarımlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 6

Öğrencilerin Hayatın Anlamını Bulma Düzeylerinin Günlük Ortalama İnternet Kullanımları Açısından İncelenmesine Dair Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | İnternet kullanma | n | Sıra Ort. | Ss. | χ^2 | p |
|-----------------------|---------------------|-----|-----------|-----|----------|------|
| Hayatın anlamı | Hiç kullanmam | 7 | 195.93 | 3 | 3.898 | .273 |
| | 1-30 dk | 31 | 151.92 | | | |
| | 30-60 dk | 72 | 141.94 | | | |
| | 60 dk ve daha fazla | 173 | 138.06 | | | |

* $p < .05$

Günlük Ortalama Kitap Okuma Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinde Merhamet

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin merhamet düzeylerinin günlük ortalama kitap okumalarına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Ayrıca etki büyüklüğü değerinin *düşük düzeyde* olduğu anlaşılmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, günlük ortalama olarak 30-60 dk arası ($\bar{X}=80.80$) ve 60 dk ve daha fazla ($\bar{X}=80.84$) kitap okuyanların merhamet düzeylerinin; hiç kitap okumayan ($\bar{X}=73.50$) öğrencilerin merhamet bağımlılığı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7

Öğrencilerin Merhamet Düzeylerinin Günlük Ortalama Kitap Okumaları Açısından İncelenmesine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kitap okuma | n | \bar{X} | Ss. | Sd | F | p | Anlamlı Fark | Eta Kare (η^2) |
|-----------------|---------------------|-----|-----------|--------|----|-------|------|--------------|-----------------------|
| Merhamet | Hiç okumam | 65 | 73.50 | 13.11 | 3 | 4.153 | .007 | A-C | .04 |
| | 1-30 dk | 121 | 77.31 | 12.876 | | | | | |
| | 30-60 dk | 52 | 80.80 | 13.577 | | | | | |
| | 60 dk ve daha fazla | 45 | 80.84 | 12.500 | | | | | |

* $p < .05$ A=Hiç okumam, B=1-30 dk, C=30-60 dk, D=60 dk ve daha fazla

Günlük Ortalama İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinde Merhamet

Tablo 8'e göre öğrencilerin merhamet düzeylerinin günlük internet kullanımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 8

Öğrencilerin Merhamet Düzeylerinin Günlük Ortalama İnternet Kullanımları Açısından İncelenmesine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | İnternet kullanma | n | Sıra Ort. | Ss. | χ^2 | p |
|-----------------|---------------------|-----|-----------|-----|----------|------|
| Merhamet | Hiç kullanmam | 7 | 165.00 | 3 | 1.188 | .756 |
| | 1-30 dk | 31 | 133.08 | | | |
| | 30-60 dk | 72 | 146.59 | | | |
| | 60 dk ve daha fazla | 173 | 140.76 | | | |

* $p<.05$

Günlük Ortalama Kitap Okuma Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı

Tablo 9'a bakıldığında, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin günlük ortalama kitap okumalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<.05$). Ayrıca etki büyüklüğü değerinin *düşük düzeyde* olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunun belirlenmesi için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, günlük ortalama olarak 30-60 dk arası ($\bar{X}=21.48$) ve 60 dk ve daha fazla ($\bar{X}=20.42$) kitap okuyanların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin; hiç kitap okumayan ($\bar{X}=25.86$) öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinden düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Günlük Ortalama Kitap Okumaları Açısından İncelenmesine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kitap okuma | n | \bar{X} | Ss. | Sd | F | p | Anlamlı Fark | Eta Kare (η^2) |
|---------------------------------|---------------------|-----|-----------|-------|----|-------|------|--------------|-----------------------|
| Sosyal medya bağımlılığı | Hiç okumam | 65 | 25.86 | 9.443 | 3 | 4.394 | .005 | A-C | .04 |
| | 1-30 dk | 121 | 22.67 | 7.803 | | | | | |
| | 30-60 dk | 52 | 21.48 | 8.426 | | | | | |
| | 60 dk ve daha fazla | 45 | 20.42 | 9.039 | | | | | |

* $p<.05$ A=Hiç okumam, B=1-30 dk, C=30-60 dk, D=60 dk ve daha fazla

Günlük Ortalama İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin günlük ortalama internet kullanımlarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H analizine göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=43.526$; $Ss=3$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplara ilişkin bir fark olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Günlük Ortalama İnternet Kullanımları Açısından İncelenmesine Dair Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | İnternet kullanma | n | Sıra Ort. | Ss. | χ^2 | p |
|---------------------------------|---------------------|-----|-----------|-----|----------|------|
| Sosyal Medya Bağımlılığı | Hiç kullanmam | 7 | 67.21 | 3 | 43.526 | .000 |
| | 1-30 dk | 31 | 84.11 | | | |
| | 30-60 dk | 72 | 116.30 | | | |
| | 60 dk ve daha fazla | 173 | 166.10 | | | |

* $p<.05$

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin internet kullarımlarına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre hiç internet kullanmayan ve günlük ortalama 1-30 dk arasında internet kullananlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (U=79.500; p>.05). İkili karşılaştırmaların gerçekleştirildiği diğer gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Söz konusu farkın tüm ikili karşılaştırmalarda internet kullanım düzeyi fazla olan grupların lehine olduğu gözlenmektedir. Buna göre öğrencilerde internet kullanım düzeyi arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeyi de artış göstermektedir.

Tablo 11

Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Günlük Ortalama İnternet Kullanımları Açısından İncelenmesine Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| İkili Karşılaştırmalar | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | z | p |
|------------------------|-----|-----------|-----------|----------|--------|-------|
| A | 7 | 15.36 | 107.50 | 79.500 | -1.100 | .282 |
| B | 31 | 20.44 | 633.50 | | | |
| A | 7 | 23.50 | 164.50 | 136.500 | -1.995 | .046* |
| C | 72 | 41.60 | 2995.50 | | | |
| A | 7 | 36.36 | 254.50 | 226.500 | -2.807 | .005* |
| D | 173 | 92.69 | 16035.50 | | | |
| B | 31 | 42.53 | 1318.50 | 822.500 | -2.113 | .035* |
| C | 72 | 56.08 | 4037.50 | | | |
| B | 31 | 53.15 | 1647.50 | 1151.500 | -5.060 | .000* |
| D | 173 | 111.34 | 19262.50 | | | |
| C | 72 | 91.62 | 6596.50 | 3968.500 | -4.476 | .000* |
| D | 173 | 136.06 | 23538.50 | | | |

*p<.05 A=Hiç kullanmam, B=1-30 dk, C=30-60 dk, D=60 dk ve daha fazla

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada lise öğrencilerinde hayatın anlamı, merhamet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelenmiş ve söz konusu düzeylerin kitap okuma ve internet kullanma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de orta düzeyin altında yer aldığı görülmüştür. Baydarman (2019) ve Sezgin'in (2023) yaptığı çalışmada da lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Korelasyon analizine göre öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre hayatını anlamlı bulan öğrencilerin daha merhametli oldukları söylenebilir ya da merhamet düzeyi yüksek olan öğrencilerin hayatlarını daha anlamlı buldukları ifade edilebilir. Alanyazında hayatın anlamı ve merhamet arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çok az araştırmanın mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmamızda tespit ettiğimiz bulguyu destekleyen bir araştırmaya göre başkalarına merhametli olan üniversite öğrencilerinin hayatı daha anlamlı ve amaçlı buldukları belirtilmiştir (Allegro vd., 2024). Hayatı anlamlı bulan bireyler, başkalarının hayatına da katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla harekete geçen bireyler, çevrelerindeki insanların acılarını ve sıkıntılarını hafifletmeye çalışmaktadır. Diğer insanların yaşadıkları zorluklar ve karşılaştıkları acı deneyimlerin azaltılması ise merhametli eylemler sayesinde gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla merhametle hareket eden insanlar, başkalarının acısını dindirdikleri ve ihtiyaçlarını giderebildikleri için kendilerini daha iyi hissedebilmektedir. Bu profildeki insanların başkalarının hayatına olumlu bir etkide bulunmaları sonucunda duygusal ve bilişsel bir doyum aldıkları belirtilmektedir (Nas, 2021). Alanyazında merhamet doyumunu olarak açıklanan bu durumun neticesinde

ise bireyler, hayatlarını daha anlamlı ve tatminkâr bulabilmektedir (Nas & Sak, 2021a; Sacco & Copel, 2018). Merhametli davranışlarının sonucunda memnuniyet yaşayan bireyler daha fazla mutluluk yaşayabilmekte ve hayata farklılık katabileceklerini düşünmektedirler (Stamm, 2010).

Bu çalışmada öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya benzer bir sonuç Koçak ve Traş (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmaya göre hayatını anlamlı bulan üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Akdağ ve Ünsal'ın (2024) 18-24 yaş arasındaki gençlere yönelik yaptıkları çalışmada hayatın anlamı ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönde bir korelasyon bulunduğu saptanmıştır. Hayatı anlamlı bulan bireyler, yaşadıkları sıkıntılarla başa çıkabilmek için bir çaba içerisinde girebilmekte ancak bağımlılık yapıcı davranışlara daha az düzeyde eğilim gösterebilmektedir (Akdağ & Üstün, 2024). Hayatı anlamlı bulan öğrenciler, elbette internet ve sosyal medya kullanabilmektedir. Bu öğrenciler interneti bir araç haline getirerek ve sosyal medya platformlarını kullanarak hayatlarında belirledikleri amaçlara ulaşabilmektedir. Sosyal medya, öğrencilerin dış dünyayla etkileşime girmelerini ve geleceğe yönelik tercihleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayabilmektedir (Sezgin & Altay, 2021). Örneğin bir üniversiteye yerleşmek için sınavlara hazırlanan bir lise öğrencisi ders içeriklerini ve sınava yönelik bilgileri/stratejileri sosyal medya programları yoluyla edinebilir; internetteki videolardan sınav kazanımlarını öğrenebilir. Günlük yaşamında sınırlı ve amaçlı şekilde internet kullanan öğrencilerin kendilerini akademik alanda daha yeterli gördükleri söylenebilir (Güzel, 2017). Ancak bu öğrencilerin bağımlılıkla sonuçlanabilecek kadar ve hayatı anlamsızlaştırabilecek kadar internete zaman ayırdıkları söylenemez. Çünkü bağımlılık söz konusu olduğunda öğrencilerin derse vakitleri kalmaz, sınava hazırlanma süreci aksamış olur. Diğer yandan sosyal medya olmadan yapamayacağını düşünen öğrenciler, zamanla bağımlı olma durumuna düşebilmektedir (Young, 2004). Bu durum ise öğrencilerin hayatında anlamsızlığın, boşluğun, boşvermişliğin ve huzursuzluğun meydana gelmesine zemin hazırlayabilmektedir. Sonuç olarak sosyal medyaya müptela olmadan, bu tür platformları kontrollü ve bilinçli kullanan öğrencilerin hayatlarını daha anlamlı ve amaçlı yaşadıkları söylenebilir. Bağımlılık haline gelen durumlarda ise öğrencilerin iyi oluş düzeyleri olumsuz etkilenebilir (Söner & Yılmaz, 2018).

Alanyazın incelendiğinde doğrudan merhametle sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamaktadır. Dolayısıyla yürüttüğümüz bu çalışmada, ilk kez öğrencilerin merhamet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış ve yapılan analizlere göre merhamet ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencilerin merhametli olup olmadıkları, sosyal medya bağımlılıklarını etkilemeyebilir. Ancak merhamet akışı içinde yer alan ve merhametin bir yönü olan öz-merhametle ilgili çalışmalarda farklı bulgular ortaya konulmuştur. Mitropoulou ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığının öz-merhametle negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmada, kendine karşı merhametli olan bireylerin sosyal ağlarda daha az zaman harcadıkları, sosyal medya platformlarına daha az girdikleri ve dolayısıyla bu bireylerde daha az depresyon belirtileri ve psikolojik rahatsızlıkların görüldüğü ortaya konulmuştur. Benzer şekilde İskender ve Akın (2011) tarafından yapılan araştırmada öz-merhametin internet bağımlılığı üzerinde doğrudan etkisi olduğu bulunmuştur. Başka bir araştırma sonucunda ise öz-merhametin instagram kullanma yoğunluğunu azalttığı belirtilmiştir (Keyte vd., 2021). Sonuç olarak başkalarına merhametli olmanın sosyal medya bağımlılığı ile ilişkisi bulunmadığı ancak kendine merhamet göstermenin sosyal medya bağımlılığını etkilediği belirtilebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeylerinde günlük ortalama kitap okumaları açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla kitap okumaya daha çok zaman ayıran öğrencilerde hayatı anlamlı bulma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kitap okumak, öğrencileri bilinçlendirmektedir. Kitap okuyan öğrencilerin yaşama bakış açıları daha geniş olup hayatta karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma becerileri daha fazla gelişmektedir. Bu durum ise öğrencilerin psikolojik anlamda dayanıklı olmalarını, hayatlarını hedefler ve amaçlar doğrultusunda yaşamalarını, empati ve duygusal zeka yönünden gelişmelerini sağlayabilmektedir (Djicic vd., 2013;

Kidd & Castano, 2013). Kitap okumak için vakit harcayan öğrencilerin genel olarak başarı odaklı oldukları söylenebilir. Kitap okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek olabilmektedir (Kızgın & Baştuğ, 2020). Bu öğrencilerin geleceğe yönelik ulaşmak istedikleri amaçları bulunmaktadır. Dolayısıyla günlük yaşam süreçlerinde zamanlarını planlayabilmekte, akademik gelişimleri için disiplinli çalışabilmekte ve zihinsel enerjilerini belirli gayeler için harcayabilmektedir. Bütün bunlar ise kitap okumanın getirdiği önemli sonuçlar olarak düşünülebilir ve öğrencilerin hayatlarını anlamlı kılmaları hususunda etkili faktörler olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin hayatı anlamlı bulma düzeyleri günlük ortalama internet kullanımları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin internet kullanma durumları, hayata yükledikleri anlam üzerinde etkili olmayabilir. Her gün saatlerce internet ve sosyal medyada zaman geçiren öğrenciler, hayatlarını anlamlı ve amaçlı yaşayabildikleri söylenebilir. Benzer şekilde gün içerisinde hiç internet kullanmayan veya internete çok az giren öğrenciler de hayatlarını anlamlı bir şekilde yaşayabilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin merhamet düzeylerinin günlük ortalama kitap okumalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre kitap okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin merhamet düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yakın zamanda lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada (Sezgin vd., 2022) günlük kitap okuma süresi yüksek olan öğrencilerin merhamet düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Kitap okuma süresi ile merhametli olma arasındaki bu ilişki, öğrencilerin kitap sevgisi, kitap okuma tutumları ve kitaba olan ilgileri açısından ele alınabilir. Kitap okumaya önem veren öğrencilerin yaşama, doğaya, insanlığa ve değerlere yönelik farkındalıkları artabilmektedir. Farkındalık, merhametli olmanın bir koşulu olarak düşünülebilir (Gilbert, 2009). Çünkü merhamet, acı çeken, zorluk yaşayan ve muhtaç durumda olan kişilerin farkında olmakla başlar (Strauss vd., 2016). Kitap okuma, farkındalığı artırır. Farkındalık ise merhametin bilişsel boyuttan davranışsal boyuta geçmesini sağlamaktadır (Nas & Sak, 2022). Bununla birlikte kitap okuma süreci, bireylerin erdemlere ve değerlere karşı eğilimlerini etkilemektedir. Koç (2020) tarafından yapılan çalışmada kitap okuma tutumunun değerler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmada bahsedilen değerlerden biri de merhamet olarak yer almıştır. Bu anlamda kitap okumaya ayrılan zaman ve olumlu tutum arttıkça öğrencilerde merhametin artabileceği söylenebilir. Dolayısıyla merhamet düzeylerinin artması bağlamında öğrenciler kitap okumaya teşvik edilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda kitap okuma etkinliklerine yer verilerek öğrencilere merhamet değerinin kazandırılacağı belirtilmektedir (Kartal vd., 2023; Kırıl & Başdağ, 2017).

Alanyazın incelendiğinde internet kullanımı ile merhamet değişkeni arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların neredeyse bulunmadığı söylenebilir. Bu anlamda ulaştığımız bir çalışmada (Sezgin vd., 2022) lise öğrencilerinin kitap okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin merhamet düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yürüttüğümüz bu çalışmada ise öğrencilerin merhamet düzeylerinin günlük ortalama internet kullanımları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin internet kullanması, onların merhamet düzeylerini her durumda ve örnekleme etkileyen bir faktör olmayabilir. Başka bir ifadeyle internetin merhamet üzerinde tek başına etkileyici bir faktör olduğu söylenemez. Çünkü internetin hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. İnternet kullanan öğrencilerin sosyal medya platformları üzerinden merhametle ilgili içerikler paylaşabildikleri, günlük yaşamdaki merhamet deneyimlerini internet ortamına aktarabildikleri ve bu şekilde merhametli oluşlarını somutlaştırabildikleri söylenebilir. Diğer tarafta internet kullanmayan yahut çok az kullanan öğrenciler de sosyal hayatta merhametli duygulara sahip olabilirler, çevrelerine karşı merhametli eylemlerde bulunabilirler ve bu şekilde merhamet eğilimlerini yaşantıya dökebilirler. Özetle merhamet gibi değerleri yaşamak ile interneti kontrollü ve bilinçli bir şekilde kullanmak arasında doğrudan bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Ancak bağımlılığa varan internet kullanımı durumlarında değerlere yatkınlığın azalabileceği (Ayten & Acat, 2019) ve normal kullanımın dışında internet bağımlılığına dönüşen süreçlerin merhametli olmayı olumsuz etkilediği belirtilebilir (Mitropoulou vd., 2022). Bu açıdan düşünüldüğünde ise aşırı internet kullanımının merhamet üzerindeki etkisinin olumsuz boyutta seyredebileceği akla gelmektedir (Sezgin vd., 2022).

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde günlük ortalama kitap okumalarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla kitap okumaya daha az zaman ayıran öğrencilerde sosyal medya bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Gezin (2021) de lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada okumayan ya da az okuyan öğrencilerin sosyal medya kullanım yoğunluklarının okuyan öğrencilerden fazla olduğunu tespit etmiştir. Koçak ve arkadaşlarının (2021) yaptığı çalışma ise internet ve sosyal medya kullanımının kitap okuma alışkanlığını negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulguya paralel olarak Altınok'un (2021) yaptığı çalışmada öğrencilerin ders çalışma süreleri arttıkça dijital bağımlılık düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca Derin ve Bilge'nin (2016) çalışmasına göre öğrencilerin ders başarıları arttıkça internet bağımlılığı düzeyleri azalmaktadır. Gün içerisinde sürekli sosyal medya uygulamalarına girmek, düşük okuma alışkanlığına neden olabilmektedir (Owusu-Acheaw, 2016). Okuma alışkanlığı olan öğrenciler ise internet üzerinden kitap okumaya yönelebildikleri gibi bağımlılık düzeyine geçmeyecek şekilde sosyal medyayı da kullanabilmektedir. Sonuç itibarıyla öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları vakit ile sosyal medya bağımlılığı arasında ters bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın son bulgusuna göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin günlük ortalama internet kullanımları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre internet kullanımına daha fazla zaman ayıran öğrencilerde sosyal medya bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Sezgin (2023) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin internet bağımlılıkları ve sosyal medya bağımlılıkları arasında yüksek düzeyde bir pozitif ilişki saptanmıştır. Aynı çalışmada akıllı telefona sahip olan ve günlük internet kullanımı yüksek olan öğrencilerde sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum ise internet kullanımı ile sosyal medya bağımlılığının birbirini etkilediği anlamına gelmektedir. Sosyal medya bağımlılığı, internet kullanım amacına bağlı olarak değişebilmekle birlikte genelde internet kullanma sıklığı arttıkça sosyal medya bağımlılığı da artış göstermektedir (Kaya, 2018).

Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Lise öğrencilerinin hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de orta düzeyin altında yer aldığı görülmüştür.
- Hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmış; hayatı anlamlı bulma ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Merhamet ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Kitap okumaya daha çok zaman ayıran öğrencilerin hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin günlük ortalama internet kullanımları açısından, hayatı anlamlı bulma ve merhamet düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermezken günlük internet kullanım süreleri arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de yükseldiği ortaya konulmuştur.

Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda;

- Kimlik kazanımı döneminde olan lise öğrencilerinin hayatı anlamlandırmalarına katkı sunabilecek eğitsel ve akademik faaliyetler arttırılabilir.

- Kişilik gelişimi açısından kritik bir dönem olan ergenlikteki öğrencilerin merhamet duyguları desteklenebilir ve davranış modelleri geliştirilebilir.

- Davranışsal bağımlılık türü olan teknoloji, internet ve sosyal medya gibi olgular konusunda gençlerin bilinçlendirilmesine ve bağımlılığı önleyici rehberlik faaliyetlerine ağırlık verilebilir.

- Hayatı anlamlı bulma ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki negatif korelasyon dikkate alınarak öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarına karşı hayatı anlamlı ve amaçlı yaşamaları hususunda ruh sağlığı çalışanları tarafından eğitsel veya terapötik çalışmalar yapılabilir.

- Bulguların da ortaya koyduğu gibi öğrencilere farklı yönlerden fayda sağlayan kitap okuma alışkanlığı kazandırılması için bu konuda çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

- Yapılacak çalışmalarda yöntemsel olarak aracı veya düzenleyici modeller kullanılarak hayatın anlamı, sosyal medya bağımlılığı ve merhamet arasındaki ilişki incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 02/04/2024

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 685343

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın giriş kısmıyla ilgili süreçler birinci yazar, yöntem ve bulgular kısmıyla ilgili süreçler ikinci yazar, tartışma ve sonuç kısmı ile ilgili süreçler ise üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

Akdağ, B., & Ünsal, C. (2024). The mediating role of self-esteem between meaning in life and social media addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 11(1), 99-104. <https://www.addicta.com.tr/Content/files/sayilar/38/99-104.pdf>

Akdeniz, S. (2014). *Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekânın incelenmesi* (Tez No. 373633) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Allegro, H. N. A., & Van Vliet, K. J. (2024). The lived experience and impact of compassion for others in undergraduate students' recovery from suicidal ideation. *Emerging Adulthood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/21676968241231025>

Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 262- 291. <https://doi.org/10.37217/tebd.689774>

Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>

- Anuştekin, M. N., & Anuştekin, M. (2023). İmam-hatip lisesi öğrencilerinde Hayatın Anlamı ve Psikolojik İyi Oluş (Ergani örneği). İçinde O. Bozan, A. Ertekin, A. Cengiz, & A. Kaçmaz (Ed.), Cumhuriyetin 100. Yılında Ergani Din-Eğitim-Kültür. Ekin Basım Yayın Dağıtım
- Aydemir, B. (2018). *Öğretmenlerdeki merhamet düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş ve algılanan anne-baba tutumlarına göre incelenmesi* (Tez No. 527534) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, C., Kaya, M., & Peker, H. (2015). Hayatın anlam ve amacı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38), 39-55. <https://doi.org/10.17120/omuifd.80248>
- Ayten A., & Acat, B. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı, değerler ve dindarlık düzeylerinin hayat memnuniyetini yordama gücü: Lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 847–870. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0091>
- Baydarman, M.N. (2019). *Sosyal medya bağımlılığının ergenlerde dini tutum ve davranışlarla ilişkisi* (Tez No. 584121) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.469>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1988). Measuring meaning in life: An examination of three scales. *Personality and Individual Differences*, 9(3), 589–596. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(88\)90157-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(88)90157-2)
- Çalışkan, Ş., & Dilmaç, B. (2022). Evli bireylerde manevi iyi oluş, ailede yılmazlık ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 113-127. <https://doi.org/10.33206/mjss.902045>
- Çapan, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin merhamet ve öz-anlayış düzeylerinin kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Tez No. 554662) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirok, İ. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden ortaokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı bir inceleme* (Tez No. 565761) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Derin, S., & Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(46), 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/631409>
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific study of literature*, 3(1), 28-47. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>
- Frankl, V. (2013). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.). Okyanus Yayınları.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Washington Square Press.

- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Routledge.
- Gezgin, D. M. (2021). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım davranışları ile okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 789-806. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.809823>
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6–41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gilbert, P. (2016). *Human nature and suffering* (Ser. Routledge mental health classic editions). Taylor and Francis.
- Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Ceresatto, L., Duarte, J., Pinto-Gouveia, J. & Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, 4(4),1-24. <https://doi.org/10.1186/s40639-017-0033-3>
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Güven, P. (2015). *Üniversite öğrencilerinde yaşamın amacı ve anlamı ile yaşam doyumu ve yakın ilişkiler* (Tez No. 395267) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, H. (2019). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 225-245. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1413>
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5-21. <https://doi.org/10.1002/1097-4679>
- Hermanto, N., Zuroff, D. C., Kopala-Sibley, D. C., Kelly, A. C., Matos, M., Gilbert, P., & Koestner, R. (2016). Ability to receive compassion from others buffers the depressogenic effect of self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 98, 324-332. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.055>
- Hicks, J. A., & King, L. A. (2007). Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus cognition and emotion. *Xp Psychology Press*, 21(7), 1577-1584. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930701347304>
- Hupkens, S., Machielse, A., Goumans, M., & Derkx, P. (2018). Meaning in life of older persons: An integrative literature review. *Nursing ethics*, 25 (8), 973-991. <https://doi.org/10.1177/0969733016680122>
- Işık, U., & Topbaş, H. (2015). Facebook ve bağımlılık: Medya bağımlılığı araştırması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 319-336. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2930>
- İliş, A., & Gülbahçe, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 45-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2564868>
- İskender, M., & Akın, A. (2011). Self-compassion and internet addiction. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 215-221. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944970.pdf>

- Kartal, B., Tural, Ö., & Kansizoglu, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin şefkat ve merhamet değerlerine sahip olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 1138-1152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3453879>
- Kaya, G. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile internet kullanım amaçları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No. 525129) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kefi, H., Mlaiki, A., & Kalika, M. (2015). *Social Networking Continuance: When Habit Leads to Information Overload*. In ECIS. ISBN 978-3-00-050284-2 http://aisel.aisnet.org/ecis2015_cr/93
- Keyte, R., Mullis, L., Egan, H., Hussain, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2021). Self-compassion and instagram use is explained by the relation to anxiety, depression, and stress. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6, 436-441. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00186-z>
- Kıral, B., & Başdağ, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin merhamet eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 80-96. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366689>
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Koç, A. (2020). Öğrencilerin kitap okuma tutumları ile kitap okumanın DKAB öğretim programındaki değerlere etkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi*, (15), 275-319. <https://doi.org/10.18498/amailad.781299>
- Koçak, M., & Traş, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ve hayatın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1618-1631. <https://doi.org/10.33206/mjss.893201>
- Koçak, M.C., Küçük, O., & Toprak, Ö. (2022). Zaman kullanımı bağlamında internet ve kitap okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(94), 352-359. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3817>
- Kotera, Y., Aledeh, M., Barnes, K., Rushforth, A., Adam, H., & Riswani, R. (2022). Academic motivation of Indonesian University students: Relationship with self-compassion and resilience. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(10), 2092. <https://doi.org/10.3390/healthcare10102092>
- Köksal, Y., & Özdemir, Ş. (2013). Bir iletişim aracı olarak sosyal medyanın tutundurma karması içerisindeki yeri üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 323-337. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/194351>
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (1996). Meaning in life for Finnish students. *The Journal of social psychology*, 136(5), 647-649. <https://doi.org/10.1080/00224545.1996.9714049>
- López, A., Sanderman, R., Ranchor, A. V., & Schroevers, M. J. (2018). Compassion for others and self-compassion: levels, correlates, and relationship with psychological well-being. *Mindfulness*, 9(1), 325-331. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0777-z>
- Mantelou, A., & Karakasidou, E. (2019). The role of compassion for self and others, compassion fatigue and subjective happiness on levels of well-being of mental health professionals. *Psychology*, 10, 285-304. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.103021>

- Mitropoulou, E. M., Karagianni, M., & Thomadakis, C. (2022). Social media addiction, self-compassion, and psychological well-being: A structural equation model. *Alpha Psychiatry*, 23(6), 298–304. <https://doi.org/10.5152%2Falphapsychiatry.2022.22957>
- Mongrain, M., Chin, J. M., & Shapira, L. B. (2011). Practicing compassion increases happiness and self-esteem. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 963–981. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9239-1>
- Nas E. (2021). Pozitif psikolojide güncel bir kavram: Merhamet doyumunu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(4), 668–684. <https://doi.org/10.18863/pgy.852636>
- Nas, E. (2020). A metaphor research: Adults' perceptions related to compassion concept. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(17), 63–77. <https://doi.org/10.38064/eurssh.139>
- Nas, E. (2022). Ergenlerin öz-merhamet ve umut düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 46–65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2306528>
- Nas, E. (2023). The moderator role of self-compassion in the effect of teachers' self-efficacy on life satisfaction. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 202–221. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.208>
- Nas, E., & Sak, R. (2020). Merhamet ve merhamet odaklı terapi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 64–84. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525744>
- Nas, E., & Sak, R. (2021a). Merhamet doyumunu ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2019–2036. <https://doi.org/10.17755/esosder.910301>
- Nas, E., & Sak, R. (2021b). A new compassion scale for children and its psychometric properties. *Child Psychiatry & Human Development*, 52, 477–487. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01034-0>
- Nas, E., & Sak, R. (2022). Yetişkin merhamet ölçeği'nin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 2(535-548). <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1037168>
- Nas, E., & Sak, R. (2023). Öğretmen, hemşire ve polislerin merhamet düzeylerinin karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1053568>
- Nas, E., Sak, R., & Tanhan, F. (2021). Lise öğrencilerinin merhamet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 305–334. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737212>
- Neff, K. D. (2003a). The development of validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860390129863>
- Owusu-Acheaw, M. (2016). Social media usage and its impact on reading habits: A study of Koforidua Polytechnic students. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 4(3), 211–222. <https://dx.doi.org/10.1504/IJSMILE.2016.079493>
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 629–662. <https://addicta.com.tr/wp-content/uploads/2019/07/ADDICTA-T-2018-0086-OnlineFirst.pdf>

- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Pür, İ. (2022). Lise öğrencilerinde merhamet ve dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21(21), 143-172. <https://doi.org/10.51553/bozifder.1103595>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sacco, T. L., & Copel, L. C. (2018). Compassion satisfaction: A concept analysis in nursing. *Nursing forum*, 53(1), 76–83. <https://doi.org/10.1111/nuf.12213>
- Sak, R., Nas, E., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., Tekin-Sitrava, R., Taşkın, N., Kardeş, S., Yayla, A., & Dirik, Y. (2023). Compassion as a source of satisfaction and fear in professionals who work with people. *Psychological Reports*, 126(2), 946–966. <https://doi.org/10.1177/003329412111061701>
- Salikhova, N. R. (2016). Types of meaningfulness of life and values of future teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1943-1950. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114602.pdf>
- Saraçlar, A., Ada, Ş., & Gönenç, H. (2022). Öğretmenlerin yaşam doyumları ile özyeterlik inançları arası ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-289. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1129599>
- Scannell, E. D., Allen, F. C. L., & Burton, J. (2002). Meaning in life and positive and negative well-being. *North American Journal of Psychology*, 4, 93–112. <https://psycnet.apa.org/record/2002-17479-009>
- Schnell, T. (2009). The sources of meaning and meaning in life questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483-499. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760903271074>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sezgin, A.K., Kula, T., & Oral, B. (2022, 24-26 Kasım). *Ergani lise öğrencilerinin merhamet düzeyleri ile manevî iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Sözlü sunum]. Geçmişten Günümüze Uluslararası Ergani Sempozyumu, Diyarbakır, Türkiye.
- Sezgin, A.K. (2023). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, maneviyat ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 827114) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sezgin, M., & Altay, İ. (2021). Üniversite tercihinde sosyal medyanın aracı rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 87-104. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/61198/823571>
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 23-32. <https://doi.org/10.18094/si.92009>
- Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 59-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1359219>
- Stamm, B.H. (2010). *The concise ProQOL manual*. Pocatello, ID: ProQOL.org.

- Steger, M. F., Oishi, S., & Kesebir, S. (2011). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology, 6*(3), 173–180. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review, 47*, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 396821) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Uslu, M. (2021), Türkiye’de sosyal medya bağımlılığı ve kullanımı araştırması. *Turkish Academic Research Review, 6*(2), 370-396. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/62824/933479>
- Walton, C. C., Baranoff, J., Gilbert, P., & Kirby, J. (2020). Self-compassion, social rank, and psychological distress in athletes of varying competitive levels. *Psychology of Sport and Exercise. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101733*
- Vu, H. A., & Rivera, L. M. (2023). Self-compassion and negative outgroup attitudes: The mediating role of compassion for others. *Self and Identity, 22*(3), 470–485. <https://doi.org/10.1080/15298868.2022.2117241>
- Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety Stress Coping, 25*(5), 543-557. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.608842>
- Wong, P.T. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile. In P. T. Wong & P. Fry (Eds.), *The human quest for meaning* (pp. 111–140). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z. İ. Babayiğit, Çev.). Kabalıcı Yayınevi.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction. *American Behavioral Scientist, 48*, 402-441. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764204270278>
- Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology, 83*, 133-145. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>